



**rijksuniversiteit
groningen**

faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen

Gedragskenmerken en sociale vaardigheden in relatie tot pesten en agressie in het voortgezet (speciaal) onderwijs

Anne de Jonge (s3374378)

Begeleider: prof. dr. M. J. Warrens

Tweede beoordelaar: prof. dr. D. D. van Bergen

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthese Orthopedagogiek

December 2023

Woordenaantal: 8000

Abstract

Bullying is a significant societal issue. Victimization can lead to, among other things, mental health problems. Research has demonstrated that children who show aggressive behaviour have a higher likelihood of becoming bullies. Prosocial behaviour of these children could potentially counteract this aggression. Additionally, social skills of children who are bullied may reduce the likelihood of being bullied. This study is conducted to assess the extent to which social skills and behavioural traits can explain aggression and victimization.

The sample comprises 527 students from regular and special education who completed a questionnaire and a nomination list. In addition, mentors observed students and completed a questionnaire. These three instruments were used to assess social skills and behavioural traits.

Pearson's correlation, linear regression and logistic regression were performed to examine the relationships between social skills and behavioural traits and aggression and victimization. Interactions were added to the regression analyses to examine whether these relationships were different for school type and internalizing and externalizing problems.

A higher score on social acceptance seemed to have a higher chance on not being bullied. This relation appeared more prone among students with internalizing problems.

Social acceptance appeared to have a negative impact on the likelihood of being bullied. This relation appeared to be more prone among students with internalizing problems. Self-esteem seemed to have a positive impact on the likelihood of students with behavioural problems being bullied. Moreover, self-esteem had a positive impact on the extent to which students with an intellectual disability are perceived as aggressors in the classroom. Lastly, prosocial behaviour appeared to positively influence the extent to which students are perceived as aggressors in the classroom.

This research provides further understanding of social skills and behavioural traits that influence the dynamics of victimization and aggression. This knowledge can be used to adapt interventions to the type of educational support. Follow-up research on educational concepts in special and regular education is necessary.

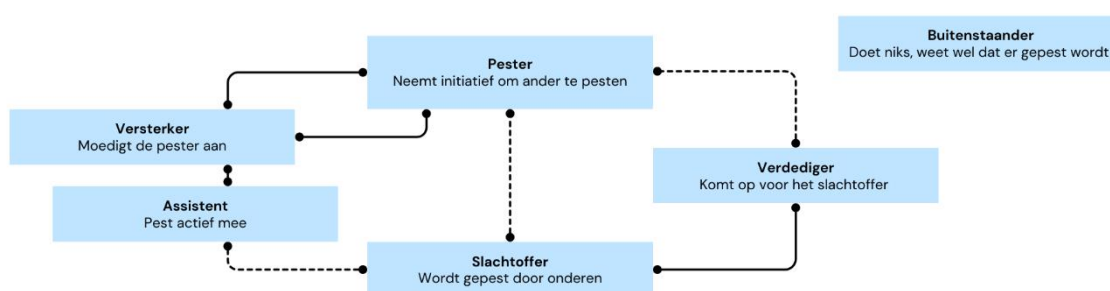
Inleiding

Het voorkomen van pestgedrag op scholen is al jarenlang een groot probleem. De definitie van pesten wordt gebruikelijk vastgesteld volgens de criteria van Olweus (Olweus & Lewis, 1981). Deze definitie omvat drie elementen: Het gedrag is agressief en negatief, komt herhaaldelijk voor en doet zich voor in een relatie met een ongelijke machtsverdeling. Hierbij is de intentie anderen fysiek, verbaal of psychologisch schade toe te brengen (Boulton & Underwood, 1992). Voorbeelden van fysiek pesten zijn slaan, schoppen, duwen of het afpakken van eigendommen; voorbeelden van verbaal pesten zijn bedreigen of uitschelden; voorbeelden van psychologisch pesten zijn buitensluiten of roddelen (Nansel et al., 2004).

Jongeren kunnen diverse rollen aannemen met betrekking tot pesten. Er zijn 6 rollen te onderscheiden: pesters, slachtoffers, versterkers, assistenten, verdedigers en buitenstaanders (Salmivalli et al., 1996). Pesten kan worden beschouwd als een groepsproces waarbij pesters het initiatief nemen om anderen te pesten. Dit pestgedrag kan versterkt worden door versterkers, die de pester aanmoedigen, en assistenten, die actief deelnemen aan het pesten. Deze versterking staat bekend als het omstandereffect. Slachtoffers ontvangen over het algemeen beperkte hulp, tenzij ze worden bijgestaan door verdedigers die zich voor hen inzetten. Veel leerlingen blijven echter passieve toeschouwers en ondernemen geen actie om in te grijpen. Het is mogelijk dat ze terughoudend zijn uit angst zelf slachtoffer te worden wanneer zij hulp bieden aan een slachtoffer (Sainio et al., 2011). Figuur 1 geeft de relaties tussen de leerlingen in deze rollen weer. De doorgetrokken lijn betekent een positieve relatie, de stippellijn een negatieve relatie.

Figuur 1

De rollen binnen het groepsproces van pesten (Salmivalli et al., 1996)



In het Nederlandse voortgezet onderwijs gaf 8 procent van de leerlingen aan in het schooljaar 2020-2021 soms tot vaak te zijn gepest, wat neerkomt op ruim 50.000 jongeren (NJI, 2023). Onderzoek naar slachtofferschap suggereert dat jongeren die slachtoffer zijn, een verminderd niveau van psychosociaal functioneren vertonen. Ze hebben de neiging om meer

terughoudend, depressief, angstig, onzeker en minder prosociaal te zijn ten opzichte van anderen (Craig, 1998). Slachtoffers geven aan zich meer alleen en minder blij te voelen op school (Boulton & Underwood, 1992). Dit zou kunnen leiden tot diverse negatieve ontwikkelingen op zowel korte als lange termijn, zoals slechte academische prestaties (Schneider et al., 2012), drugsgebruik (Doumas et al., 2017) en ongewenst seksueel gedrag (Litwiller & Brausch, 2013). Een ander belangrijk negatief gevolg van pesten is het toenemen van internaliserend probleemgedrag, zoals depressie en suïcidaliteit (Fredrick & Demaray, 2018). Er lijkt sprake te zijn van een wisselwerking, aangezien internaliserend probleemgedrag ook een voorspeller lijkt te zijn van slachtofferschap (Kelly et al., 2015).

Als gekeken wordt naar kenmerken van leerlingen die anderen pesten, blijken zij eveneens een verminderd niveau van psychosociaal functioneren te vertonen. Zo zijn pesters gerapporteerd als agressief, impulsief, dominant en antisociaal naar hun medeleerlingen en zijn ze minder angstig of onzeker (Craig, 1998). Verrassend genoeg blijkt dat ze mogelijk, op basis van zelfrapportage, makkelijk vrienden kunnen maken (Nansel et al., 2004). Vergeleken met hun niet-pestende klasgenoten, vertonen pesters meer externaliserende gedragsproblemen en hyperactiviteit (Kumpulainen et al., 1998). Daders zouden ook negatieve gevolgen kunnen ondervinden van hun pestgedrag. Zij zouden bijvoorbeeld een groter risico kunnen lopen op alcoholmisbruik, delinquent gedrag en criminaliteit (Haynie et al., 2001).

Hoewel pesten een bekend fenomeen is, is de bovenstaande definitie pas in 1970 ontstaan (Olweus & Lewis, 1981). Sindsdien is veel onderzoek verricht naar pesten. Om pesten te verminderen, kunnen interventies worden ingezet. Het blijkt bijvoorbeeld dat een interventie zoals 'Plezier op School' of interventies die het omstandereffect tegengaan, hebben geleid tot een significante afname van pestgedrag (Doumas et al., 2021; NJI, 2023).

Gedragskenmerken en sociale vaardigheden

Uit vele onderzoeken komt naar voren dat pestgedrag en agressief gedrag aan elkaar gelinkt zijn. Zo blijkt dat agressieve kinderen een verhoogde kans hebben om dader of dader/slachtoffer te zijn en verminderde kans hebben om niet betrokken te zijn bij pestgedrag (Veenstra et al., 2005). Agressie bestaat voornamelijk uit twee patronen: proactief en reactief (Crick & Dodge, 1996). Reactieve agressie komt vaak voor als reactie op een dreiging en is vaak impulsief, met als doel om anderen zonder specifiek bezwaar schade toe te brengen. Proactieve agressie komt voor als middel om een doel te bereiken, gekenmerkt door doelgericht en instrumenteel gedrag, zoals schelden, dreigen en intimideren (Raine et al., 2006). Zowel proactieve en reactieve agressie zijn aanwezig bij pestgedrag (Jara et al., 2017).

Ook bestaan er cognitieve strategieën die gewelddadig of grensoverschrijdend gedrag omzetten in aanvaardbaar gedrag, waardoor een vertekening van de werkelijkheid ontstaat en geweld een optie wordt. Deze strategieën, aangeduid als morele ontkoppeling, stellen individuen in staat om hun grensoverschrijdende gedrag te kunnen overeenstemmen met moraliteit. Pestgedrag kan voor 65 procent verklaard worden door deze morele ontkoppeling en door agressie en negatieve symptomen, zoals angst en depressie (Gómez Tabares & Landinez-Martínez, 2021). Hierdoor kan het voorkomen dat jongeren die pesten, geen verantwoordelijkheid nemen voor hun gedrag en agressief gedrag blijven vertonen.

Hier tegenover staat dat prosociaal gedrag direct en negatief geassocieerd is met pestgedrag. Dit suggereert dat prosociaal gedrag een belangrijke factor kan zijn bij het verminderen van pestgedrag (Fu et al., 2023). Daarnaast is prosociaal gedrag positief geassocieerd met zowel dominantie als het maken van allianties (Farrell & Dane, 2020). Ook worden prosociale personen aardiger gevonden, terwijl dwingende personen het minst aardig worden gevonden (Hawley et al., 2002). Het promoten van prosociaal gedrag kan mogelijk pestgedrag verminderen en de hoeveelheid verdedigers vergroten. (Farrell & Dane, 2020).

Slachtofferschap en daderschap kunnen, naast gedragskenmerken als prosociaal gedrag en agressie, ook beïnvloed worden door sociale vaardigheden. Sociale vaardigheden, zoals assertiviteit, sociale acceptatie, conflictoplossing en het delen van ervaringen kunnen bijdragen aan een vermindering van betrokkenheid bij pestgedrag en agressie (Burton, 2012; Darjan et al., 2020). Zo is een laag zelfbeeld van sociale acceptatie een risicofactor voor en in wisselwerking met slachtofferschap, net als een laag gevoel van eigenwaarde (Choi & Park, 2021; Pozzoli & Gini, 2021).

Inclusief onderwijs

Sommige leerlingen hebben extra ondersteuningsbehoefte nodig, dat het regulier onderwijs niet kan bieden. Voor deze leerlingen bestaat er (voortgezet) speciaal onderwijs. Het (voortgezet) speciaal onderwijs bestaat uit 4 clusters. Cluster 1 en 2 is voor respectievelijk blinde en dove leerlingen, cluster 3 is voor leerlingen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking, en cluster 4 is voor leerlingen met psychische stoornissen en gedragsproblemen (Rijksoverheid, 2023).

Veel onderzoek naar pesten is uitgevoerd op het reguliere onderwijs. Echter zijn jongeren die niet op het reguliere onderwijs zitten vaak kwetsbaarder voor slachtofferschap. Door een gebrek aan sociale vaardigheden en kennis, zouden jongeren met extra ondersteuningsbehoeften minder goed om kunnen gaan met pestgedrag (González-Calatayud et al., 2020). Daarnaast blijkt dat jongeren met extra ondersteuningsbehoeften eerder

slachtoffer zouden kunnen worden van pesten wanneer zij regulier onderwijs volgen dan wanneer zij speciaal onderwijs volgen, omdat zij opvallen en anders zijn dan gemiddeld (Rose et al., 2009). Echter blijken jongeren met een (licht) verstandelijke beperking (LVB) niet enkel slachtoffer te zijn. Zo is de helft van de jongeren met een (L)VB uit de steekproef van een uitgevoerd onderzoek betrokken geweest als dader en als slachtoffer (Reiter & Lapidot-Lefler, 2007). Daarnaast worden jongeren met een verstandelijke beperking in regulier onderwijs vaker geïdentificeerd als pester dan hun klasgenoten zonder verstandelijke beperking (Rose & Espalage, 2012). Er kan echter afgevraagd worden of het vertoonde agressieve gedrag wel correct als pestgedrag is geïnterpreteerd, aangezien deze agressie ook reactief zou kunnen zijn doordat jongeren met een (L)VB gewoonlijk meer problemen hebben met impulsiviteit, agressie, boosheid, zelfcontrole en informatieverwerking (Jahoda et al., 2009; Rose & Espalage, 2012; Taylor & Novaco, 2005).

Na het invoeren van de Wet Passend Onderwijs in 2015 en het steeds vaker voorkomen van inclusief onderwijs, waarbij jongeren met een beperking worden geïntegreerd in de reguliere klas, kan afgevraagd worden wat voor effecten dit heeft op het pestgedrag onder jongeren. Onderzoeken geven hier wisselende resultaten over. Enerzijds blijkt dat pesten in veel hogere mate voorkomt in afgebakend speciaal onderwijs (Norwich & Kelly, 2004; Rose et al., 2009). Anderzijds lijkt pestgedrag toe te nemen in inclusief onderwijs (Sterzing et al., 2012; Zablotsky et al., 2013).

Een unieke manier van inclusief onderwijs is dat van een geïntegreerd onderwijsconcept in Noord-Nederland. Binnen dit concept krijgen leerlingen van regulier onderwijs, leerlingen van cluster 3-onderwijs en cluster-4 onderwijs les onder één dak. Dit heeft als voordeel dat alle expertise zich op één plek bevindt en leerlingen vakken kunnen volgen bij elk van de 3 typen onderwijs, waardoor het lesmateriaal zo goed mogelijk aansluit bij de behoeften van de leerling. Daarnaast kan het er voor zorgen dat de leerlingen elkaars ondersteuningsbehoefte beter begrijpen (de Boer & Tenback, 2021). Er is voor zover bekend geen onderzoek gedaan naar de invloed van sociale vaardigheden en gedragskenmerken op slachtofferschap en agressie in deze setting. Dit zou van belang kunnen zijn, aangezien zowel slachtofferschap als agressie, wat een belangrijke factor van pesten is, op basis van de literatuur zou kunnen verschillen per onderwijstype. Dit onderzoek biedt een unieke mogelijkheid om deze relaties te kunnen vergelijken binnen het reguliere, cluster 3- en cluster 4-onderwijs. Ook kunnen deze relaties vergeleken worden bij internaliserend en externaliserend gedrag.

Het doel van deze studie is om meer inzicht te krijgen in hoeverre sociale

gedragskenmerken en sociale vaardigheden de mate waarin leerlingen gepest worden of worden gezien als agressor in de klas kunnen verklaren. Er zal worden gekeken in hoeverre deze factoren verschillen voor leerlingen van regulier onderwijs, leerlingen met een verstandelijke beperking en leerlingen met gedragsproblemen. Daarnaast wordt gekeken in hoeverre deze factoren verschillen tussen reguliere leerlingen, leerlingen met internaliserende problematiek en leerlingen met externaliserende problematiek. Er is veel onderzoek uitgevoerd naar pesten, maar voor zover bekend is er nog weinig onderzoek gedaan naar de voorspellers van zowel daders als slachtoffers, waarbij specifiek gekeken wordt naar de combinatie van meerdere gedragskenmerken en sociale vaardigheden bij middelbare scholieren en de verschillen hierin tussen schooltypen en problematiek.

De hoofdvraag luidt als volgt: *‘In welke mate kunnen gedragskenmerken en sociale vaardigheden van leerlingen de mate waarin leerlingen worden gepest op school en de mate waarin leerlingen worden gezien als agressor in de klas verklaren?’*

Er wordt verwacht dat prosociaal gedrag en sociale vaardigheden positief gerelateerd zijn aan een vermindering van slachtofferschap, en negatief gerelateerd aan agressie bij regulier onderwijs (Burton, 2012; Darjan et al., 2020; Fu et al., 2023).

Hierbij zijn de volgende deelvragen opgesteld:

‘In hoeverre zijn deze relaties verschillend voor reguliere leerlingen, leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met een verstandelijke beperking?’

Op basis van de literatuur wordt bij reguliere leerlingen verwacht dat prosociaal gedrag en sociale vaardigheden positief gerelateerd zijn aan een vermindering van slachtofferschap, en negatief gerelateerd aan agressie (Burton, 2012; Darjan et al., 2020; Fu et al., 2023). Er is geen literatuur gevonden over sociale vaardigheden en prosociaal gedrag bij leerlingen met gedragsproblemen of een verstandelijke beperking, waardoor er geen uitspraken gedaan kunnen worden over de verschillen tussen deze leerlingen en leerlingen van regulier onderwijs. *‘In hoeverre zijn deze relaties verschillend tussen leerlingen met externaliserende of internaliserende gedragsproblematiek?’*

Op basis van de literatuur wordt bij reguliere leerlingen verwacht dat prosociaal gedrag en sociale vaardigheden positief gerelateerd zijn aan een vermindering van slachtofferschap, en negatief gerelateerd aan agressie (Burton, 2012; Darjan et al., 2020; Fu et al., 2023). Er is geen literatuur gevonden over sociale vaardigheden en prosociaal gedrag bij leerlingen met internaliserende of externaliserende problematiek, waardoor er geen uitspraken gedaan kunnen worden over de verschillen tussen deze leerlingen en leerlingen van regulier onderwijs.

Methode

Design

Het onderzoek is uitgevoerd middels een cross-sectioneel en quasi-experimenteel design, zonder toewijzing aan groepen. Er is gewerkt met bestaande groepen: reguliere leerlingen, cluster 3- cluster 4-leerlingen. De data zijn reeds verzameld in het kader van promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hier wordt onderzoek uitgevoerd binnen het onderwijsconcept van de huidige studie, waarbij regulier, cluster 3- en cluster 4-onderwijs onder één dak les krijgen, naar het zelfconcept van leerlingen, vriendschappen en de invloed van leeftijdsgenoten (peers) hierop. Toestemming van de ethische commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen is gegeven op 8 oktober 2018.

Participanten en populatie

De steekproef bestaat uit leerlingen van een geïntegreerd onderwijsconcept in Noord-Nederland, waarin regulier onderwijs (vmbo en praktijkonderwijs) en speciaal onderwijs (cluster 3 en cluster 4) bij elkaar onder één dak les krijgen (N=527). Binnen deze steekproef is 62.2% man (N=328) en 37.8% vrouw (N=188), met een minimumleeftijd van 12.4 jaar en een maximumleeftijd van 19.9 jaar ($M=14.9$; $SD=1.43$). Het grootste deel van de leerlingen, 67.1%, valt onder regulier onderwijs (N=401), naast 12.9% onder cluster 3-onderwijs (N=68) en 11% onder cluster 4-onderwijs (N=58). 18.6 % van de leerlingen hebben internaliserende problematiek (N=98) en 12% heeft externaliserende problematiek (N=63).

Er zijn voor zover bekend binnen Nederland geen samenwerkingsverbanden zoals het bestudeerde geïntegreerde onderwijsconcept. Dit maakt dat generaliseerbaarheid van de populatie lastig is. Er kan echter wel gebruik gemaakt worden van de resultaten om kennis te verwerven over dit onderwijsconcept voor scholen die hier in de toekomst gebruik van willen maken. Hierbij moet wel rekening gehouden worden dat deze onderwijssetting plaatsvindt in Noord-Nederland, met mogelijke afwijkende demografische kenmerken vergeleken met dichter bevolkte gebieden zoals de Randstad. Hierdoor kunnen de resultaten van dit onderzoek mogelijk verschillen met vergelijkbare onderwijssettingen in een ander deel van Nederland.

Procedure

De data is verzameld middels digitale vragenlijsten aan leerlingen en mentoren. De gebruikte vragenlijsten zijn nominatielijsten en de CBSA (Treffers et al., 2002), waarbij het zelfconcept van leerlingen wordt gemeten. De lijsten zijn op school groepsgewijs afgenomen tijdens een mentoruur tussen januari en mei 2019. Reguliere leerlingen en leerlingen met

gedragsproblemen hebben de vragenlijst zelfstandig ingevuld. Leerlingen met een verstandelijke beperking en leerlingen van praktijkonderwijs deden dit op verschillende momenten; dit was nodig vanwege de benodigde ondersteuning van de leerlingen en de duur van het invullen. Bij de afname is gezorgd dat leerlingen niet bij elkaar mee konden kijken of luisteren. De mentoren hebben de leerlingen geobserveerd en de SCOL-vo (Joosten et al., 2007) ingevuld om de mate van sociale vaardigheden van leerlingen in beeld te krijgen. Daarnaast zijn andere kenmerken als geslacht, leeftijd en schooltype verzameld.

Instrumenten en variabelen

Nominatielijsten

In deze vragenlijst konden leerlingen onbeperkte nominaties geven aan klasgenoten. Er werd één gedragskenmerk als afhankelijke variabele gemeten, namelijk agressief gedrag, middels de vraag: ‘Wie uit jouw klas schelden, duwen of slaan anderen?’. Er werd één gedragskenmerk als onafhankelijke variabele gemeten, namelijk prosociaal gedrag, middels de vraag: ‘Wie uit jouw klas helpen vaak anderen?’

CBSA

De Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten (CBSA) is gebruikt om schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding, hechte vriendschap en gevoel van eigenwaarde in kaart te brengen (Treffers et al., 2002). Voor deze studie zijn enkel de schalen ‘sociale acceptatie’ en ‘gevoel van eigenwaarde’ gebruikt. Elke schaal bestaat uit vijf items, waarbij de respondent gevraagd wordt tot welke van de twee groepen (types) hij/zij zichzelf rekent en in welke mate. Er wordt op een 4-punts Likertschaal gescoord van ‘minst’ tot ‘meest’ competent. De ruwe somscores van elke schaal zijn gebruikt voor het vergelijken van groepen. De vragenlijst is in 2003 beoordeeld door de COTAN. De betrouwbaarheid is goed, de begripsvaliditeit is voldoende en de criteriumvaliditeit is onvoldoende. Het is daardoor mogelijk dat deze test geen goede predictor is voor toekomstig gedrag.

SCOL-vo

De Sociale Competentie Observatie Lijst voortgezet onderwijs (SCOL-vo) is gebruikt om de sociale vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen (Joosten, 2007). Slechts een deel van deze vragenlijst is gebruikt bij de afname. De vragenlijst is opgedeeld in vier subschalen met in totaal 14 items. De vragen konden beantwoord worden middels een 5-punts Likertschaal, van ‘nooit’ tot ‘vaak’. Een voorbeeldvraag is: ‘Zegt ‘nee’ als hij/zij iets wil’. Deze vraag valt onder de subschaal ‘opkomen voor jezelf’. Drie subschalen zijn gebruikt voor dit onderzoek, namelijk ‘opkomen voor jezelf’, ‘omgaan met ruzie’ en ‘ervaringen delen’. De

gemiddelde score per subschaal is gebruikt. In 2008 is de SCOL COTAN-gecertificeerd voor het voortgezet onderwijs. Er kan geen uitspraak gedaan worden over de betrouwbaarheid van de gebruikte subschalen omdat niet de gehele vragenlijst is gebruikt. De betrouwbaarheid en begripsvaliditeit van de gehele vragenlijst zijn voldoende, de criteriumvaliditeit is onvoldoende. Het is daardoor mogelijk dat deze test geen goede predictor is voor toekomstig gedrag.

Teacher's Report Form

De Teacher's Report Form (TRF) kan gebruikt worden om internaliserende problematiek, externaliserende problematiek en ADHD in kaart te brengen (Achenbach et al., 2001). Deze vragenlijst over probleemgedrag wordt ingevuld door de docent/mentor. De vragenlijst brengt probleemgedrag in kaart en maakt daarbij onderscheid tussen aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit, internaliserende en externaliserende gedragsproblematiek. Voor dit onderzoek werden enkel de laatste twee subschalen gebruikt. De variabele internaliserende gedragsproblematiek maakt gebruik van de subschaal 'internaliserende gedragsproblematiek', bestaande uit 16 items. Voorbeelden van vragen zijn onder andere 'leerling is onverschillig of ongemotiveerd' en 'leerling is te bang of angstig'. Wat betreft de variabele externaliserende gedragsproblematiek is de subschaal 'externaliserende gedragsproblematiek', bestaande uit 18 items. Voorbeelden van vragen zijn onder andere 'leerling maakt veel ruzie' en 'leerling vernielt spullen van anderen'. Beide subschalen hanteren per item drie antwoordmogelijkheden, variërend van 0 (helemaal niet) tot 2 (duidelijk of vaak). De interne consistentie en hertest-betrouwbaarheid variëren van redelijk goed tot zeer goed voor alle subschalen. De TRF is in 1999 COTAN-gecertificeerd. De betrouwbaarheid is beoordeeld met 'goed' en de begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit zijn beoordeeld met 'voldoende' (Achenbach & Rescorla, 2001).

Slachtofferschap

Leerlingen die gepest worden zijn gemeten aan de hand van de vraag: 'Word je gepest op school?'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit 'nee', 'ja, af en toe' en 'ja, elke week'. Voor dit onderzoek zijn de uitkomsten van de antwoordopties 'ja, af en toe' en 'ja, elke week' samengevoegd tot één antwoordoptie.

Type ondersteuningsbehoeften

Er werd bepaald welke ondersteuningsbehoeften de leerling heeft aan de hand van de school waarop de leerling zit met de vraag: 'Regulier of speciaal onderwijs'.

Analyse

De analyses zijn uitgevoerd via SPSS versie 29 (IBM Corp., 2022). Er is gebruik

gemaakt van beschrijvende statistieken, correlaties en regressieanalyses. Voor de toetsing werd een significantieniveau van 5% aangehouden, waarbij de uitkomst significant is bij een p -waarde van $<.05$.

Allereerst is de beschrijvende statistiek toegelicht. Per variabele zijn de gemiddelde score, standaarddeviatie, minimum en maximum, betrouwbaarheid en de frequentie weergegeven. De frequentie laat zien hoeveel missende gegevens er zijn. Vervolgens is de verdeling van deze gegevens gevisualiseerd middels histogrammen. Voor het schatten van de betrouwbaarheid is Cronbachs alfa gebruikt (Cronbach, 1951). Een betrouwbaarheid van .80 of hoger duidt op hoge betrouwbaarheid, .70 tot .80 op redelijke betrouwbaarheid en lager dan .70 op een lage betrouwbaarheid (Henson, 2001). Vervolgens zijn de beschrijvende statistieken onderverdeeld op basis van pesten, schooltype en gedragsproblematiek, wat is weergegeven in tabellen.

Om een beeld te krijgen van de samenhang tussen agressief gedrag, pro sociaal gedrag, gevoel van eigenwaarde, sociale acceptatie, ervaringen delen, opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie, is een correlatieanalyse (Pearson's r) gedaan. Een r hoger dan .60 duidt op een sterke samenhang, een r tussen .30 en .60 op een matige samenhang en een r lager dan .30 op een zwakke samenhang (Odom & Morrow, 2006). Deze samenhang is te zien in een correlatietabel.

De assumpties voor lineaire regressie, multicollineariteit en invloedrijke datapunten werden gecontroleerd voordat de regressieanalyses plaatsvonden. De normaalverdeeldheid van de residuen is gecontroleerd met een plot van de gestandaardiseerde residuen van de variabelen. De assumpties van lineariteit en homoscedasticiteit zijn getoetst door middel van een spreidingsdiagram van de gestandaardiseerde voorspelde waarden en de gestandaardiseerde residuen van de variabelen. Multicollineariteit is gecontroleerd met de *Variation Influence Factor* (VIF), waarbij een waarde lager dan 5 duidde op weinig onderlinge correlatie (Akinwande et al., 2015). Eventuele invloedrijke punten zijn gevonden middels de Cook's distance, waarbij een waarde hoger dan .50 als te hoog wordt gezien. Er is niet gekeken naar de onafhankelijkheid van de observaties en lineaire onafhankelijkheid en lineaire onafhankelijkheid, hoewel dit belangrijke aannames zijn bij binaire logistische regressie.

Tot slot zijn regressieanalyses uitgevoerd om te bepalen in hoeverre slachtofferschap en agressie beïnvloed wordt door gedragskenmerken en sociale vaardigheden. Hiervoor zijn de gestandaardiseerde waarden van de variabelen gebruikt. De variabele 'pesten' is binair gemaakt, waardoor voor deze analyses logistische regressieanalyse is toegepast. Een eerste lineaire regressieanalyse is uitgevoerd met de onafhankelijke variabelen 'pro sociaal gedrag',

‘sociale acceptatie’, ‘gevoel van eigenwaarde’, ‘ervaringen delen’, ‘opkomen voor jezelf’ en ‘omgaan met ruzie’, met ‘agressief gedrag’ als afhankelijke variabele. Als tweede is een logistische regressieanalyse uitgevoerd met de onafhankelijke variabelen ‘prosociaal gedrag’, ‘sociale acceptatie’, ‘gevoel van eigenwaarde’, ‘ervaringen delen’, ‘opkomen voor jezelf’ en ‘omgaan met ruzie’, met ‘pesten’ als afhankelijke variabele. Om de relaties tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen binnen de drie typen ondersteuningsbehoefte, internaliserend en externaliserend probleemgedrag te kunnen vergelijken, zijn dummy’s voor ondersteuningsbehoefte, internaliserend en externaliserend gedrag aangemaakt. Voor de afhankelijke variabele ‘agressie’, zijn zes lineaire regressieanalyses uitgevoerd met de eerder genoemde zes onafhankelijke variabelen. Per regressieanalyse is één van de zes onafhankelijke variabelen en de interactietermen tussen deze variabele en de dummy’s van ondersteuningsbehoefte, internaliserend en externaliserend probleemgedrag meegenomen. Voor de afhankelijke variabele ‘pesten’, zijn zes logistische regressieanalyses uitgevoerd met de zes onafhankelijke variabelen. Per regressieanalyse is één van de zes onafhankelijke variabelen en de interactietermen tussen deze variabele en de dummy’s van ondersteuningsbehoefte, internaliserend en externaliserend probleemgedrag meegenomen.

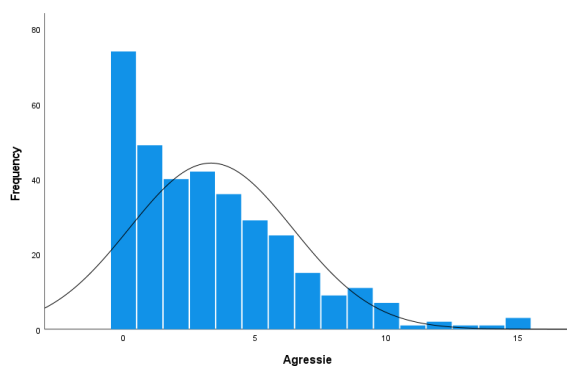
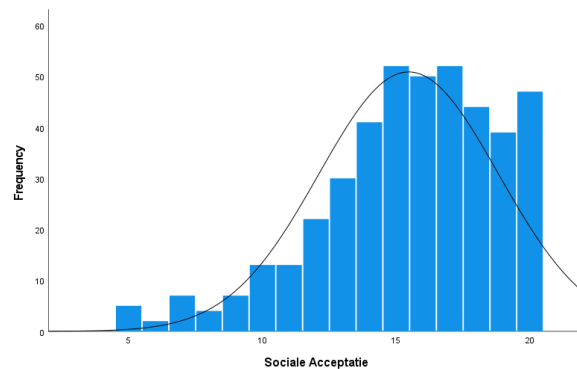
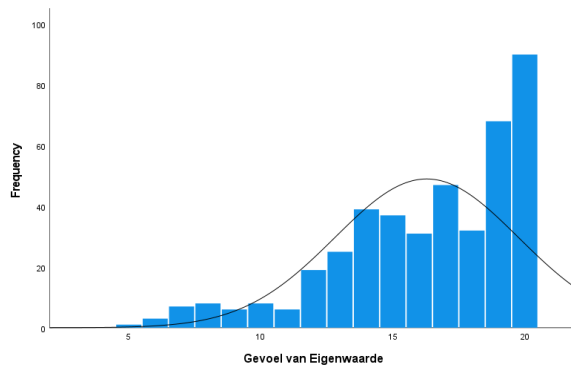
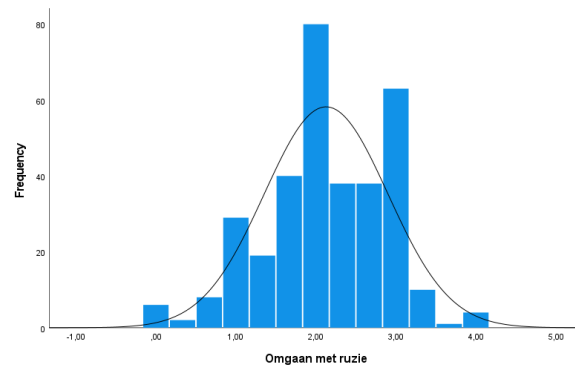
Resultaten

Beschrijvende statistieken

In Tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken van de steekproef ($N=527$) weergegeven. Daarnaast is de betrouwbaarheid van de schalen ‘sociale acceptatie’, ‘gevoel van eigenwaarde’, ‘opkomen voor jezelf’, ‘omgaan met ruzie’ en ‘gevoel van eigenwaarde’ weergegeven. Voor elke schaal is per item gekeken of weglaten van het item de alfa sterk deed stijgen of dalen. Het weglaten van drie items deed de alfa van de bijbehorende schaal stijgen. Ondanks deze stijging is besloten om geen items te verwijderen. Het gemiddelde voor ‘agressie’ ($M=3.32$) laat zien dat leerlingen gemiddeld niet veel nominaties hebben gekregen, wat ook geldt voor ‘prosociaal gedrag’ ($M=3.08$). In Figuur 2 is te zien dat de variabele ‘agressie’ rechtsscheef verdeeld is. Voor zowel ‘sociale acceptatie’ ($M=15.46$) en ‘gevoel van eigenwaarde’ ($M=16.28$) is te zien dat de scores redelijk hoog zijn. Van ‘sociale acceptatie’ is in Figuur 3 te zien dat de verdeling linksscheef verdeeld is. De variabelen ‘ervaringen delen’ ($M=2.32$), ‘opkomen voor jezelf’ ($M=2.22$) en ‘omgaan met ruzie’ ($M=2.13$) halen een score van net boven de helft van de mogelijk te behalen score. In Figuur 4 is te zien dat ‘gevoel van eigenwaarde’ linksscheef is verdeeld en in Figuur 5 is te zien dat ‘omgaan met ruzie’ redelijk normaal is verdeeld.

Tabel 1*Beschrijvende statistiek van de in de analyse meegenomen variabelen*

	M (SD)	Min.	Max.	α	Betrouwbaarheid	N
Agressie	3.32 (3.12)	0	15			345
Prosociaal gedrag	3.08 (2.35)	0	14			345
Sociale acceptatie	15.46 (3.36)	5	20	.72	Acceptabel	428
Gevoel van eigenwaarde	16.28 (3.48)	5	20	.77	Acceptabel	427
Ervaringen delen	2.32 (.73)	0	4	.79	Acceptabel	338
Opkomen voor jezelf	2.22 (.76)	0	4	.83	Goed	338
Omgaan met ruzie	2.13 (.77)	0	4	.61	Twijfelachtig	338

Figuur 2*Verdeling Agressie***Figuur 3***Verdeling Sociale Acceptatie***Figuur 4***Verdeling Gevoel van Eigenwaarde***Figuur 5***Verdeling Omgaan met Ruzie****Pesten***

Van alle leerlingen wordt 15% gepest (N=79). In Tabel 2 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van jongeren die wel en niet gepest worden voor ‘prosociaal gedrag’, ‘sociale acceptatie’, ‘gevoel van eigenwaarde’, ‘ervaringen delen’, ‘opkomen voor jezelf’ en

‘omgaan met ruzie’ weergegeven. Leerlingen die niet gepest worden hadden een hogere gemiddelde score op elke variabele dan leerlingen die wel gepest worden, waarbij ‘prosociaal gedrag’ ($M=3.12$), ‘sociale acceptatie’ ($M=15.97$) en ‘gevoel van eigenwaarde’ ($M=16.62$) bij leerlingen die niet gepest worden gemiddeld een stuk hoger scoorde dan ‘prosociaal gedrag’ ($M=2.90$), ‘sociale acceptatie’ ($M=12.99$) en ‘gevoel van eigenwaarde’ ($M=14.66$) bij leerlingen die wel gepest worden.

Tabel 2

Gemiddelden (standaarddeviaties) van sociaal gedrag, sociale acceptatie, gevoel van eigenwaarde, ervaringen delen, opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie uitgesplitst naar wel/niet gepest

	Niet gepest	Gepest
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Prosociaal gedrag	3.12 (3.55)	2.90 (1.99)
Sociale acceptatie	15.97 (2,91)	12.99 (4.19)
Gevoel van eigenwaarde	16.62 (3.19)	14.66 (4.30)
Ervaringen delen	2.32 (.75)	2.35 (.62)
Opkomen voor jezelf	2.23 (.76)	2.14 (.74)
Omgaan met ruzie	2,13 (.78)	2.13 (.76)

In Tabel 3 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de onderwijstypes voor ‘prosociaal gedrag’, ‘sociale acceptatie’, ‘gevoel van eigenwaarde’, ‘ervaringen delen’, ‘opkomen voor jezelf’ en ‘omgaan met ruzie’ weergegeven. Voor ‘prosociaal gedrag’ scoorden reguliere leerlingen gemiddeld het hoogst ($M=3.23$), gevolgd door leerlingen met een verstandelijke beperking ($M=2.97$) en leerlingen met gedragsproblematiek ($M=2.07$). Voor ‘sociale acceptatie’ scoorde leerlingen met een verstandelijke beperking gemiddeld het hoogst ($M=15.70$), gevolgd door reguliere leerlingen ($M=15.52$) en leerlingen met gedragsproblematiek ($M=14.84$).

Tabel 3

Gemiddelden (standaarddeviaties) van prosociaal gedrag, sociale acceptatie, gevoel van eigenwaarde, ervaringen delen, opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie uitgesplitst naar onderwijstype

	Regulier	Cluster 3	Cluster 4
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Prosociaal gedrag	3.23 (2.43)	2.97 (2.17)	2.07 (1.70)
Sociale acceptatie	15.52 (3.23)	15.70 (3.46)	14.84 (3.98)
Gevoel van eigenwaarde	16.20 (3.57)	16.81 (2.82)	16.14 (3.61)
Ervaringen delen	2.40 (.75)	2.27 (.63)	2.06 (.72)
Opkomen voor jezelf	2.27 (.75)	2.17 (.69)	2.01 (.85)
Omgaan met ruzie	2.20 (.77)	2.08 (.68)	1.83 (.82)

Correlaties tussen continue variabelen

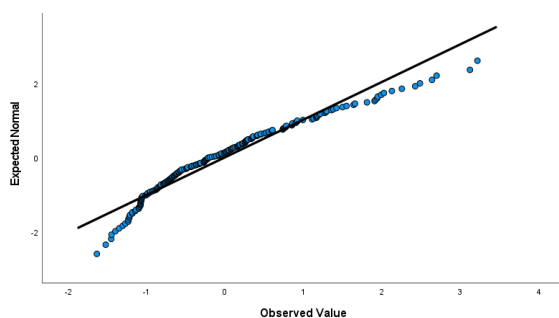
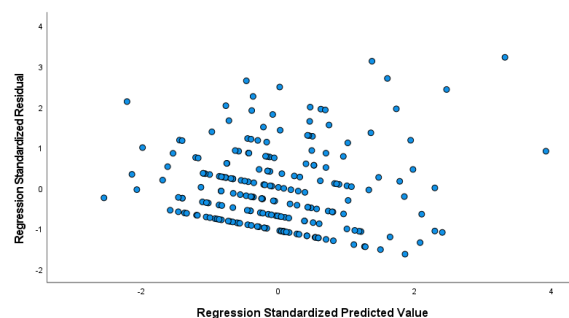
In Tabel 4 zijn Pearson's correlaties weergegeven. Deze correlaties zijn berekend tussen alle continue variabelen, namelijk 'agressie', 'sociale acceptatie', 'gevoel van eigenwaarde', 'ervaringen delen', 'opkomen voor jezelf' en 'omgaan met ruzie'. Er is een middelmatige correlatie gevonden tussen 'opkomen voor jezelf' en 'ervaringen delen' ($r=.62$), 'omgaan met ruzie' en 'ervaringen delen' ($r=.67$), 'sociale acceptatie' en 'gevoel van eigenwaarde' ($r=.51$) en 'omgaan met ruzie' en 'opkomen voor jezelf' ($r=.50$). Dit wijst erop dat leerlingen die hoog scoren op 'ervaringen delen', in bepaalde mate eveneens hoog scoren op 'opkomen voor jezelf' en 'omgaan met ruzie'. Daarnaast scoren leerlingen die hoog scoren op 'sociale acceptatie' ook hoog op 'gevoel van eigenwaarde', en scoren leerlingen die hoog scoren op 'omgaan met ruzie' ook hoog op 'opkomen voor jezelf'. Voor de overige correlaties kan geconcludeerd worden dat er nauwelijks een correlatie aanwezig is.

Tabel 4*Correlatiecoëfficiënten tussen de intervalvariabelen van deze studie*

	1	2	3	4	5	6	7
Agressief gedrag	1						
Prosociaal gedrag	.13	1					
Gevoel van eigenwaarde	.06	.07	1				
Sociale acceptatie	.14	.07	.51	1			
Ervaringen delen	.08	.01	-.03	.11	1		
Opkomen voor jezelf	.10	.04	.03	.15	.62	1	
Omgaan met ruzie	-.02	.07	.02	.08	.67	.50	1

Assumpties

Voor de lineaire regressieanalyses zijn de assumpties gecontroleerd. Er leek geen sprake te zijn van multicollineariteit: voor alle modellen waren alle VIF-waarden lager dan 2.2. Er is redelijke sprake van normaliteit, echter is in Figuur 6 te zien dat deze bij de afhankelijke variabele 'agressie' met alle zes onafhankelijke variabelen niet optimaal is. Figuur 7 wordt gebruikt om de lineariteit en homoscedasticiteit te controleren. Het gemiddelde van de residuen lijkt voor alle voorspelde waarden redelijk op de 0-lijn te liggen. Daarmee is geen bewijs dat lineariteit niet opgaat. Daarnaast lijkt er geen sterke sprake te zijn van heteroscedasticiteit. Bij de controle van invloedrijke punten lijken er geen leerlingen te zijn die te extreem scoren. Alle scores zijn lager dan de grenswaarde van 0.5 van Cook's distance.

Figuur 6*PP-plot van de residuen van agressie***Figuur 7***Spreidingsdiagram van de residuen en voorspelde waarden van agressie*

Regressiemodellen

Bij alle regressieanalyses zijn de gestandaardiseerde waarden gebruikt van de variabelen. Tabel 5 geeft de geschatte regressiecoëfficiënten van alle onafhankelijke variabelen met ‘agressie’ als afhankelijke variabele ($F=3,54$; $df=6$; $p=.002$). De verklaarde variantie is 9.3%. Te zien is dat ‘prosociaal gedrag’ ($\beta=.20$; $t(208)=3.72$; $p=.001$) een significant positieve voorspeller is van ‘agressie’. Dit betekent dat een leerling die een hoge waarde op ‘prosociaal gedrag’ scoort, vaker als agressief wordt gezien.

Tabel 5

Geschatte regressiecoëfficiënten van sociaal gedrag, sociale acceptatie, gevoel van eigenwaarde, ervaringen delen, opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie met agressie als afhankelijke variabele

	β	SE	t	p	95%-BHI	VIF
Constante	-1.04	.06	-1.65	.1	[-.23, .02]	
Prosociaal gedrag	.20	.06	3.27	.001	[-.08, .32]	1.01
Sociale acceptatie	.09	.07	1.22	.23	[-.05, .23]	1.39
Gevoel van eigenwaarde	.10	.08	1.24	.22	[-.06, .25]	1.37
Ervaringen delen	.07	.09	.81	.42	[-.11, .25]	2.18
Opkomen voor jezelf	.10	.08	1.17	.24	[-.07, .26]	1.79
Omgaan met ruzie	-.13	.09	-1.47	.14	[-.29, .04]	1.83

Tabel 6 geeft de geschatte regressiecoëfficiënten van alle onafhankelijke variabelen met ‘pesten’ als afhankelijke variabele. Te zien is dat ‘sociale acceptatie’ ($\beta=-.61$; $p=.002$; $OR=.54$) een negatieve voorspeller is van of je gepest wordt. Dit suggereert dat de geschatte kans dat een leerling gepest wordt, bij één punt hoger op sociale acceptatie, 1,85 keer zo klein wordt. De overige voorspellers zijn niet significant gebleken.

Tabel 6

Geschatte regressiecoëfficiënten van prosociaal gedrag, sociale acceptatie, gevoel van eigenwaarde, ervaringen delen, opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie met pesten als afhankelijke variabele

	β	SE	p	OR	95%-BHI
Constante	-1.41	.19	<.001	.24	
Prosociaal gedrag	-.03	.18	.88	.97	[.68, 1.39]
Sociale acceptatie	-.61	.19	.002	.54	[.37, .80]
Gevoel van eigenwaarde	-.17	.20	.39	.84	[.57, 1.25]
Ervaringen delen	.28	.27	.30	1.32	[.78, 2.23]
Opkomen voor jezelf	-.15	.24	.51	.86	[.54, 1.36]
Omgaan met ruzie	-.13	.19	.61	.88	[.54, 1.44]

Tabel 7 geeft de geschatte regressiecoëfficiënten weer van een regressiemodel met interactietermen met ‘gevoel van eigenwaarde’ en ‘agressie’ als afhankelijke variabele ($F=5.65$; $df=9$; $p<.001$). Hierbij is de interactie tussen cluster 3-onderwijs en ‘gevoel van eigenwaarde’ significant ($\beta=.34$; $t(306)=1.94$; $p=.05$). Dit betekent dat er een significant verschil in de relatie tussen ‘agressie’ en ‘gevoel van eigenwaarde’ ten opzichte van regulier onderwijs te zien is. Hierbij gaat een toename van gevoel van eigenwaarde samen met een snellere stijging van agressie bij leerlingen met een verstandelijke beperking, vergeleken met leerlingen van regulier onderwijs. De relatie tussen ‘agressie’ en ‘gevoel van eigenwaarde’ is voor de gehele steekproef niet significant, zoals in Tabel 5 te zien is. Dit suggereert dat er geen significante relatie is tussen agressie en gevoel voor eigenwaarde voor reguliere leerlingen, maar wel voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Voor prosociaal gedrag geldt dat de relatie met agressie voor de gehele steekproef significant blijkt, maar geen enkele relatie significant verschilt per schooltype of problematiek. Alle overige relaties bleken ook niet te verschillen.

Tabel 7

Geschatte regressiecoëfficiënten van gevoel van eigenwaarde, cluster 3, cluster 4, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag, interactietermen en agressie als afhankelijke variabele

	β	SE	t	p	95%-BHI
Constante	.16	.07	2.52	.012	[.07, .31]
Gevoel van eigenwaarde	-.01	.07	-.16	.88	[.05, .28]
Cluster 3	-.66	.15	-4.44	<.001	[-.85, -.26]
Cluster 4	-.69	.20	-3.47	<.001	[-1.07, -.16]
Internaliserend	-.35	.15	-2.42	.02	[-.67, -.09]
Externaliserend	.37	.17	2.22	.03	[-.02, .70]
Cl.3*eigenwaarde	.34	.17	1.94	.05	[-.22, .45]
Cl.4*eigenwaarde	.10	.21	.45	.65	[-.52, .54]
Intern.*eigenwaarde	.06	.13	.41	.68	[-.55, .07]
Extern.*eigenwaarde	0.00	.17	-.02	.98	[-.59, .24]

Enkele relaties tussen ‘pesten’ en de variabelen blijken per schooltype of problematiek significant te verschillen. Tabel 8 geeft de geschatte regressiecoëfficiënten weer van een regressiemodel met interactietermen met ‘sociale acceptatie’ en ‘pesten’ als afhankelijke variabele. ‘Sociale acceptatie’ bleek een significante voorspeller of een jongere gepest werd en te zien is dat de relatie tussen ‘pesten’ en ‘sociale acceptatie’ voor jongeren met internaliserende problematiek significant verschilt ($\beta=-1.20$; $p=.002$, OR=.30). Hierbij gaat een toename van ‘gevoel van eigenwaarde’ samen met een snellere daling van de kans om gepest te worden bij leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek, vergeleken met leerlingen van regulier onderwijs. Dit suggereert dat de geschatte kans dat een leerling met internaliserende problematiek gepest wordt, bij één punt hoger op ‘sociale acceptatie’, 3.33 keer zo klein wordt.

Tabel 9 geeft de geschatte regressiecoëfficiënten weer van de interactietermen voor ‘gevoel van eigenwaarde’ en ‘pesten’ als afhankelijke variabele. Hierbij is de interactie tussen cluster 4-onderwijs en ‘gevoel van eigenwaarde’ significant ($\beta=1.06$; $p=.01$, OR=2.89). Dit betekent dat er een significant verschil in de relatie tussen ‘pesten’ en ‘gevoel van eigenwaarde’ ten opzichte van regulier onderwijs te zien is, waarbij een toename van ‘gevoel van eigenwaarde’ samengaat met een snellere stijging van de kans op gepest worden bij leerlingen met gedragsproblematiek, vergeleken met leerlingen van regulier onderwijs. Dit suggereert dat

de geschatte kans dat een leerling met externaliserende problematiek gepest wordt, bij één punt hoger op gevoel van eigenwaarde, 2.89 keer zo groot wordt. De relatie tussen pesten en gevoel van eigenwaarde is voor de gehele steekproef niet significant, zoals in tabel 6 te zien is. Dit suggereert dat er geen significante relatie is tussen pesten en gevoel voor eigenwaarde voor reguliere leerlingen, maar wel voor leerlingen met gedragsproblemen.

Tabel 8

Regressieanalyse met sociale acceptatie, cluster 3, cluster 4, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag, interactietermen en pesten als afhankelijke variabele

	β	SE	p	OR	95%-BHI
Constante	-2.45	.24	<.001	.09	
Sociale acceptatie	-1.00	.20	<.001	.37	[.25, .55]
Cluster 3	2.43	.40	<.001	11.34	[5.21, 24.70]
Cluster 4	.490	.55	.37	.37	[.56, 4.77]
Internaliserend	-.84	.46	.07	.07	[.18, 1.07]
Externaliserend	.29	.45	.52	.52	[.56, 3.18]
Cl.3*acceptatie	.71	.41	.08	2.04	[.92, 4.52]
Cl.4*acceptatie	.63	.42	.13	1.89	[.82, 4.32]
Intern.*acceptatie	-1.20	.39	.002	.30	[.14, .65]
Extern.*acceptatie	.37	.39	.34	1.45	[.68, 3.10]

Tabel 9

Regressieanalyse met gevoel van eigenwaarde, cluster 3, cluster 4, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag, interactietermen en pesten als afhankelijke variabele

	β	SE	p	OR	95%-BHI
Constante	-2.40	.23	<.001	.09	
Gevoel van eigenwaarde	-.77	.18	<.001	.47	[.25, .55]
Cluster 3	2.23	.38	<.001	9.31	[5.21, 24.70]
Cluster 4	.756	.46	.10	2.13	[.56, 4.77]
Internaliserend	.03	.37	.94	1.03	[.18, 1.07]
Externaliserend	.13	.40	.74	1.14	[.56, 3.18]
Cl.3*eigenwaarde	.52	.40	.19	1.68	[.92, 4.52]
Cl.4*eigenwaarde	1.06	.43	.01	2.89	[.82, 4.32]
Intern.*eigenwaarde	-.57	.32	.10	.60	[.14, .65]
Extern.*eigenwaarde	.09	.38	.82	1.09	[.68, 3.10]

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken in welke mate verscheidene gedragskenmerken en sociale vaardigheden kunnen verklaren of iemand gepest wordt of wordt gezien als agressor in de klas en of deze eventuele relaties verschillen per ondersteuningsbehoefte en type problematiek.

Relaties tussen agressie en de sociale vaardigheden en gedragskenmerken

De waargenomen positieve relatie tussen prosociaal gedrag en agressie zou verklaard kunnen worden doordat prosociaal gedrag onderverdeeld blijkt te kunnen worden in verschillende types, waarbij publiekelijk prosociaal gedrag één type is. In het huidige onderzoek werd prosociaal gedrag gemeten aan de hand van de vraag 'wie uit jouw klas helpt vaak anderen'. De geconstateerde positieve relatie tussen prosociaal gedrag en agressie kan mogelijk verklaard worden doordat publiekelijk prosociaal gedrag, waaronder de genoemde vraag zou kunnen vallen, voornamelijk gemotiveerd wordt door externe bevestiging. Hier tegenover is prosociaal gedrag gemotiveerd door sympathie juist vereist om agressie negatief te kunnen beïnvloeden (McGinley & Carlo, 2007). Dit impliceert dat prosociaal gedrag een complex concept is dat op diverse manieren geïnterpreteerd kan worden. De eerder besproken literatuur die suggereert dat prosociaal gedrag een cruciale rol kan spelen bij het verminderen van pestgedrag en agressie bij leerlingen van regulier onderwijs, is anders dan de bevonden

resultaten van deze studie (Fu et al., 2023). Voorzichtig kan geconcludeerd worden dat het helpen van anderen in de klas, voor leerlingen in deze studie, niet noodzakelijkerwijs als een sociale vaardigheid kan worden beschouwd die agressie tegenwerkt. Voor alle overige gedragskenmerken en sociale vaardigheden is geen significante relatie gevonden met agressie.

Het waargenomen verschil in de relatie tussen gevoel van eigenwaarde en agressie bij regulier onderwijs en cluster 3-onderwijs laat zien dat agressief gedrag bij leerlingen met een verstandelijke beperking bij een hogere score op gevoel van eigenwaarde, significant sneller stijgt dan bij leerlingen van regulier onderwijs met een vergelijkbare score op gevoel van eigenwaarde. Aangezien gevoel van eigenwaarde geen significante voorspeller is voor agressie voor de hele steekproef, suggereert dit verschil dat gevoel van eigenwaarde niet bijdraagt aan meer agressie bij regulier onderwijs, maar wel bij cluster 3-onderwijs. Er is momenteel geen wetenschappelijke verklaring gevonden voor dit resultaat met betrekking tot jongeren met een mentale beperking. Echter is gebleken dat jongeren waarbij het zelfbeeld niet overeenkomt met hoe hun peers hen waarnemen, agressief kunnen reageren op andere kinderen, waarschijnlijk als strategie om hun positieve zelfbeeld te behouden (Baumeister et al., 1996). Het is mogelijk dat jongeren met een mentale beperking, vanwege beperkingen op het sociale domein, eventueel minder goed in staat zijn om accuraat in te schatten hoe anderen hen zien, resulterend in een discrepantie tussen hun zelfbeeld en de perceptie van anderen. Dit zou een agressieve reactie teweeg kunnen brengen (APA, 2014). Voor alle overige relaties zijn geen verschillen gevonden per type onderwijs en gedragsproblematiek.

Relaties tussen pesten en de sociale vaardigheden en gedragskenmerken

De waargenomen negatieve relatie tussen sociale acceptatie en het ervaren van pestgedrag stemt overeen met eerdere bevindingen die aantonen dat sociale acceptatie een beschermende factor is tegen pesten. Een mogelijke conclusie is dat voor leerlingen in deze studie vergelijkbare relaties gelden als voor leerlingen die bestudeerd zijn in eerder onderzoek van onder andere Pozzoli en Gini (2021). Aangevuld kan worden dat een negatief zelfbeeld van sociale acceptatie bijdraagt aan een verhoogd risico op slachtofferschap van pesten. Speculatief kan worden gesteld dat een jongere met een laag zelfbeeld mogelijk terughoudend is om hulp te zoeken bij medeleerlingen en dat deze passieve houding de kwetsbaarheid voor pestgedrag vergroot (Demaray & Malecki, 2003). Voor alle overige gedragskenmerken en sociale vaardigheden is geen significante relatie gevonden met agressie.

Het waargenomen verschil in de relatie tussen sociale acceptatie en het ervaren van pestgedrag bij leerlingen met en zonder internaliserende problematiek laat zien dat jongeren met internaliserende problematiek en een laag eigenbeeld van sociale acceptatie een grotere

kans hebben om gepest te worden dan leerlingen zonder internaliserende problematiek en een laag eigenbeeld van sociale acceptatie. Jongeren die last hebben van internaliserende problematiek zijn geneigd zichzelf verantwoordelijk te stellen voor hun slachtofferschap, wat kan resulteren in het ontwikkelen van sociale angst. Deze angst belemmert vaak het vermogen om voor zichzelf op te komen, wat op zijn beurt hun kwetsbaarheid voor pesten vergroot (Lansford et al., 2006). Er zou gesteld kunnen worden dat internaliserende problematiek het effect van een laag gevoel van sociale acceptatie op pesten versterkt, doordat er extra factoren zijn die de kans op pesten vergroot.

Het waargenomen verschil in de relatie tussen gevoel van eigenwaarde en het ervaren van pestgedrag bij regulier onderwijs en cluster 4-onderwijs, laat zien dat leerlingen met gedragsproblemen bij een hoge score op gevoel van eigenwaarde, significant meer kans hebben om gepest te worden dan leerlingen van regulier onderwijs. Aangezien gevoel van eigenwaarde geen significante voorspeller is van gepest worden voor de gehele steekproef, suggereert dit verschil dat gevoel van eigenwaarde niet zorgt voor een grotere kans op gepest worden bij regulier onderwijs, maar bij cluster 4-onderwijs wel. Er is geen literatuur gevonden over deze relaties, waardoor het lastig is om een verklaring te geven over deze uitkomsten.

Betekenis voor de wetenschap en praktijk

De bevindingen van deze studie benadrukken het belang van het verwerven van inzicht in de gedragskenmerken en sociale vaardigheden van jongeren in de klas, aangezien bepaalde kenmerken van invloed kunnen zijn op de mate waarin iemand gepest wordt of het vertonen van agressief gedrag in de klas. Bovendien blijkt dat deze invloeden op sommige gebieden variëren afhankelijk van het type onderwijs en de aanwezige gedragsproblematiek. Dit onderzoek kan dienen als basis voor interventies die gericht zijn op het verminderen van agressie en pestgedrag en als basis voor verder onderzoek. Het lijkt erop dat met name het zelfbeeld, bestaande uit gevoel van eigenwaarde en sociale acceptatie, van invloed is op de mate van agressie en de mate waarin iemand gepest wordt. Interventies of begeleiding gericht op het verbeteren van het zelfbeeld of zelfbewustzijn, bijvoorbeeld 'Playing for Succes' (NJI, 2021), zouden kunnen bijdragen aan een vermindering van slachtofferschap van pesten.

Dit onderzoek heeft zich beperkt tot het onderzoeken van leerlingen die al dan niet slachtoffer zijn van pesten en leerlingen die als agressor worden beschouwd. Het is echter eveneens van belang om inzicht te verwerven in welke mate omstanders aanwezig zijn en welke rol zij aannemen, omdat zij van invloed kunnen zijn op de mate waarin iemand wordt gepest (Song & Oh, 2017). Deze informatie kan een meer omvattend beeld schetsen van de dynamiek binnen de klas. Daarnaast is dit onderzoek uitgevoerd om het effect van diverse

sociale vaardigheden en gedragskenmerken op agressie te belichten. Agressie vormt slechts één aspect van pesten. Andere aspecten van pesten kunnen bestaan uit verbaal, psychologisch, online en sociaal wangedrag (Antiri, 2016). Gezien pesten een aanzienlijk maatschappelijk probleem is met effecten op de lange termijn, is het cruciaal om bij vervolgonderzoek naar meerdere factoren van pesten te kijken, waaronder agressie. Dit draagt bij aan een vollediger begrip van de factoren die bijdragen aan pestgedrag. Voor vervolgonderzoek kan het begrip ‘pesten’ vanuit meerdere invalshoeken worden meegenomen.

De bevindingen suggereren dat de relaties voor cluster 4-onderwijs verschillend kunnen zijn ten opzichte van regulier onderwijs. Het is van belang om meer inzicht te vergaren over cluster 4-onderwijs, met name over de onderlinge relaties van deze leerlingen en hoe dit samenhangt met agressie en slachtofferschap van pesten. Hierdoor kunnen bestaande interventies tegen pesten aangepast worden naar cluster 4-onderwijs. De opgedane kennis in deze studie over de verschillen in relaties tussen bijvoorbeeld gevoel van eigenwaarde en de kans om gepest te worden draagt hierin bij.

Voor een grondiger begrip van de verschillen tussen de onderwijssetting die in dit onderzoek is toegepast en afzonderlijke reguliere, cluster 3- en cluster 4-onderwijstypen, is het noodzakelijk om dit onderzoek op grotere schaal te herhalen. Op die manier kunnen de resultaten worden vergeleken en kan worden vastgesteld of leerlingen zich anders gedragen wanneer ze samen op één terrein zitten met andere onderwijstypen.

Sterke punten en beperkingen

Deze studie heeft gebruik gemaakt van leerlingen in regulier, cluster 3- en cluster 4-onderwijs, waardoor de resultaten een uniek inzicht bieden in deze onderwijsomgeving. Voor zover bekend zijn de onderzochte relaties nog niet eerder in een vergelijkbare onderwijscontext geanalyseerd. Bovendien is de dataset gedetailleerd onderverdeeld op basis van onderwijstype, gedragsproblematiek, en diverse sociale vaardigheden en gedragskenmerken. Dit onderscheidt het huidige onderzoek van andere studies naar agressie en pestgedrag. Er lijkt geen overtuigend bewijs te zijn dat de aannames van de regressiemodellen zijn geschonden, en er waren geen sterke aanwijzingen voor multicollineariteit of invloedrijke punten.

Naast sterke punten kent het onderzoek enkele beperkingen. Ten eerste vertoont de externe validiteit enige zwakte. Doordat de steekproef uitsluitend bestaat uit leerlingen van de bijzondere onderwijssetting in Noord-Nederland, bestaat de mogelijkheid dat de vastgestelde relaties anders kunnen zijn in andere delen van Nederland. Bovendien is de steekproef niet te generaliseren naar het gehele voortgezet onderwijs, doordat de steekproef uit een geïntegreerde onderwijssetting is genomen en er geen havo- of vwo-leerlingen zijn meegenomen. Deze

factoren maken het generaliseren van de resultaten lastig. Daarnaast was het niet mogelijk om volledig uit te sluiten of er sprake was van een klasseneffect, wat maakt dat de interpretatie van de resultaten met de nodige voorzichtigheid moet worden benaderd.

Ten tweede had de inhoudsvaliditeit op bepaalde aspecten beter gekund. Een aantal constructen is slechts met één item gemeten, wat vaak een lagere betrouwbaarheid geeft dan constructen met meerdere items. In dit onderzoek werd prosociaal gedrag gedefinieerd aan de hand van de vraag 'wie in jouw klas helpt vaak anderen'. Aangezien prosociaal gedrag een complex concept is, is het voor toekomstig onderzoek van belang om prosociaal gedrag op diverse manieren te operationaliseren zodat er een meer omvattend beeld van prosociaal gedrag ontstaat (McGinley & Carlo, 2007). Prosociaal gedrag zou in kaart gebracht kunnen worden middels de Prosocial Behaviour Scale (PSA), die geschikt lijkt te zijn voor adolescenten (Martínez-Gregorio et al., 2023). Wat betreft de bepaling van agressie is gekozen voor absolute nominaties in plaats van relatieve nominaties, waarbij beide opties nadelen met zich meebrengen. Bij absolute nominaties kan de klassengrootte de hoeveelheid genomineerde leerlingen beïnvloeden en bij relatieve nominaties kan eenzelfde absolute aantal nominaties relatief verschillen door klassengrootte. Een mogelijke optie om in het vervolg agressie te bepalen is middels observatie, zelfrapportage of nominatie (Suris et al., 2004). Verder berusten de variabelen 'gevoel van eigenwaarde' en 'sociale acceptatie' uitsluitend op zelfrapportage. Om deze variabelen van meerdere kanten te kunnen belichten, en een completer beeld te krijgen, zou toekomstig onderzoek deze gegevens kunnen combineren met andere methoden zoals observatie en nominatie zodat deze gegevens met elkaar vergeleken kunnen worden. Tot slot was de betrouwbaarheid van de schaal 'omgaan met ruzie' twijfelachtig laag, wat mogelijk van invloed is geweest op de gevonden resultaten

Ten derde zijn er verbeterpunten op het gebied van interne validiteit. De richting van de vastgestelde relaties is niet altijd helder. Het is niet duidelijk of de onafhankelijke variabelen de afhankelijke variabele verklaren of andersom. Ook kan op basis van de eenmalig verzamelde dataset niet met zekerheid worden gesteld dat de voorspeller voorafging aan de verklarende variabele. Hierdoor kan er niet gesproken worden over causaliteit, enkel over samenhang (Parker, 1993).

Tot slot is er een enkele beperking met betrekking tot de statistische conclusievaliditeit. De betrouwbaarheid van de schalen is niet overal even sterk, waardoor het van belang is enige terughoudendheid te betrachten bij de interpretatie van de bevindingen.

Conclusie

Het huidige onderzoek verdiept van de kennis over de mate waarin gedragskenmerken en

sociale vaardigheden van leerlingen de mate waarin leerlingen worden gepest op school en de mate waarin leerlingen worden gezien als agressor in de klas kunnen verklaren. Voorzichtig kan worden geconcludeerd dat sociale acceptatie een invloed heeft op de mate waarin leerlingen worden gepest en dat deze relatie sterker lijkt te zijn bij leerlingen met internaliserende problematiek. Daarnaast lijkt het gevoel van eigenwaarde van invloed te zijn op de mate waarin leerlingen met gedragsproblemen worden gepest. Ook suggereert het gevoel van eigenwaarde invloed te hebben op de mate waarin leerlingen met een intellectuele beperking worden gezien als agressor in de klas. Tot slot lijkt prosociaal gedrag van invloed te zijn op de mate waarin leerlingen worden gezien als agressor in de klas. Dit onderzoek biedt een basis voor vervolgonderzoek naar vergelijkbare onderwijsconcepten en naar sociale vaardigheden en gedragskenmerken die van invloed zijn op slachtofferschap van pesten en agressie. Ook kan dit onderzoek gebruikt worden als basis voor nieuwe interventies tegen pesten en als basis voor het vergelijken van pestgedrag binnen een inclusieve of reguliere onderwijssetting. Daarnaast geeft dit onderzoek een beter beeld over het inclusieve onderwijsconcept uit Noord-Nederland. Deze studie leert ons dat de invloed van sociale vaardigheden en gedragskenmerken op slachtofferschap en agressie mogelijk varieert per onderwijstype. Aangezien interventies tegen pesten voornamelijk gericht zijn op jongeren tot 13 jaar in regulier onderwijs, biedt deze nieuwe kennis inzicht voor het aanpassen van interventies in het middelbaar (speciaal) onderwijs. Hierdoor kunnen deze interventies worden afgestemd op de specifieke behoeften van de doelgroep in het middelbaar onderwijs.

Literatuurlijst

- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6-18, TRF, and YSR*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families. Geraadpleegd op 18 oktober 2023, van Ratings-of-relations-between-DSM-IV-diagnostic-categories-and-items-of-the-CBL-6-18-TRF-and-YSR.pdf (researchgate.net)
- Akinwande, M. O., Dikko, H. G., & Samson, A. (2015). Variance inflation factor: As a condition for the inclusion of suppressor variable(s) in regression analysis. *Open Journal of Statistics*, 05(07), 754-767. doi:10.4236/ojs.2015.57075
- Antiri, K. O. (2016). Types of Bullying in the Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 131–138.
- APA. (2014). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5). Nederlandse vertaling van Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition*. Arlington: American Psychiatric Association
- Baumeister, R. F., & Others. (1996). Relation of Threatened Egotism to Violence and Aggression: The Dark Side of High Self-Esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5–33
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *The British Journal of Educational Psychology*, 62 (Pt 1), 73–87
- Burton, B. (2012). Peer Teaching as a Strategy for Conflict Management and Student Re-Engagement in Schools. *Australian Educational Researcher*, 39(1), 45–58.
<https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s13384-011-0046-4>
- Choi, B., & Park, S. (2021). Bullying perpetration, victimization, and low self-esteem: examining their relationship over time. *ournal of Youth and Adolescence : A Multidisciplinary Research Publication*, 50(4), 739–752.
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01379-8>
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization. *Personality and Individual Differences*, 24, 123–130.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993–1002.
<https://doi.org/10.2307/1131875>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>

- Darjan, I., Negru, M., & Ilie, D. (2020). Self-Esteem -- The Decisive Difference between Bullying and Assertiveness in Adolescence? *Journal of Educational Sciences*, *21*, 19–34.
- de Boer, A. A., & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: beleids- en praktijkonderzoek*. Geraadpleegd op 29 november 2023, van https://www.rug.nl/staff/anke.de.boer/rapport_2021_definitief.pdf
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, *32*(3), 471–489.
- Doumas, D. M., Midgett, A. & Johnston, A. D. (2017). Substance use and bullying victimization among middle and high school students: is positive school climate a protective factor? *Journal of Addictions & Offender Counseling*, *38*(1), 2–15. <https://doi.org/10.1002/jaoc.12025>
- Doumas, D., Midgett, A., & Hausheer, R. (2021). A pilot study testing the efficacy of a brief, bystander bullying intervention: reducing bullying victimization among high school students. *Professional School Counseling*, *25*(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X211018651>
- Farrell, A., & Dane, A. (2020). Bullying, victimization, and prosocial resource control strategies: differential relations with dominance and alliance formation. *Evolutionary Behavioral Sciences*, *14*(3), 270–283. <https://doi.org/10.1037/ebs0000178>
- Fredrick, S., & Demaray, M. (2018). Peer victimization and suicidal ideation: the role of gender and depression in a school-based sample. *Journal of School Psychology*, *67*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.02.001>
- Fu, X., Li, S., Shen, C., Zhu, K., Zhang, M., Liu, Y., & Zhang, M. (2023). Effect of prosocial behavior on school bullying victimization among children and adolescents: peer and student-teacher relationships as mediators. *Journal of Adolescence*, *95*(2), 322–335. <https://doi.org/10.1002/jad.12116>
- Gómez Tabares, A., & Landinez-Martínez, D. (2021). Moral disengagement mechanisms and its relationship with aggression and bullying behaviour among school children and youth at psychosocial risk. *Emotional & Behavioural Difficulties*, *26*(3), 225–239.
- González-Calatayud, V., Roman-García, M., & Prendes-Espinosa, P. (2021). Knowledge about bullying by young adults with special educational needs with or without disabilities (SEN/D). *Frontiers in Psychology*, *11*, 622517–622517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.622517>

- Hawley, P. H., Little, T. D., & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development, 26*(5), 466–474. <https://doi.org/10.1080/01650250143000427>
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(3), 177-189. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069034>
- IBM Corp. (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jahoda, A., Dagnan, D., Stenfert Kroese, B., Pert, C., & Trower, P. (2009). Cognitive behavioural therapy: from face to face interaction to a broader contextual understanding of change. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(9), 759–771. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01189.x>
- Jara, N., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Proactive and Reactive Aggressive Behavior in Bullying: The Role of Values. *International Journal of Educational Psychology, 6*(1), 1–24.
- Joosten, F. (2007). *Een maat om op te bouwen : sociale competentie meten voor het basisonderwijs*. Universiteit van Amsterdam.
- Kelly, E., Newton, N., Strapinski, L., Slade, T., Barrett, E., Conrod, P., & Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine, 73*, 100–105. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.020>
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect, 22*(7), 705-717. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(98\)00049-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00049-0)
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Stevens, K. I., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2006). Developmental trajectories of externalizing and internalizing behaviors: Factors underlying resilience in physically abused children. *Development and Psychopathology, 18*(1), 35-55.
- Litwiller, B., & Brausch, A. (2013). Cyber bullying and physical bullying in adolescent suicide: the role of violent behavior and substance use. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(5), 675–684.

- Martínez-Gregorio, S., Tomás, J. M., & Oliver, A. (2023). A Psychometric Study of the Prosocial Behavior Scale: Differential Item Functioning by Gender. *Behav Sci, 15*; 13(3): 259. doi:10.3390/bs13030259
- McGinley, M., & Carlo, G. (2007). Two sides of the same coin? the relations between prosocial and physically aggressive behaviors. *Journal of Youth and Adolescence : A Multidisciplinary Research Publication, 36*(3), 337–349. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9095-9>
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between. *Archives of Pediatrics, 158*, 730 –736.
- Nederlands Jeugdinstituut. (2021, september 23). *Playing for Succes*. Geraadpleegd op 13 mei 2023, van <https://www.nji.nl/interventies/playing-for-success>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2023). *Cijfers over pesten: slachtoffers*. Geraadpleegd op 13 mei 2023, van <https://www.nji.nl/cijfers/pesten-slachtoffers>
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal, 0*(1), 43–65.
- Odom, L. R., & Morrow, J. R. (2006). What's this "r"? A correlational approach to explaining validity, reliability and obsectivity coefficients. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10*(2), 137-145. doi:10.1207/s15327841mpee1002_5
- Olweus, D., & Lewis, D. (1981). Aggression in the schools: bullies and whipping boys. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 20*(1), 205–206. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1549536>
- Parker, R. M. (1993). Threats to the validity of research. *Rehabilitation Counseling Bulletin, , 36*(3), 130-38.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2021). Longitudinal Relations between Students' Social Status and Their Roles in Bullying: The Mediating Role of Self-Perceived Social Status. *Journal of School Violence, 20*(1), 76–88. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/15388220.2020.1850462>
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., & Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior, 32*(2), 159–171. doi:10.1002/ab.20115

- Reiter, S., & Lapidot-Lefler, N. (2007). Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(3), 174–181.
- Rijksoverheid. (2023). (*Voortgezet*) *speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 4 december, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs#:~:text=Cluster%201%3A%20blinde%2C%20slechtziende%20leerlingen,met%20psychische%20stoornissen%20en%20gedragsproblemen>.
- Rose, C. A., & Espalage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 37*(3), 133–148.
- Rose, C. A., Espalage, D. L., & Monda-Amaya, L. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: a comparative analysis. *Educational Psychology, https://doi.org/10.1080/01443410903254864*.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 144-151.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the Group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171–7. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>
- Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the Bystander Effect in School Bullying: Comparison of Experiential, Psychological and Situational Factors. *School Psychology International, 38*(3), 319–336. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0143034317699997>
- Sterzing, P. R., Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 166*(11), 1058–64. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- Suris, A., Lind, L., Emmett, G., Borman, P. D., Kashner, M., & Barratt, E. S. (2004). Measures of aggressive behavior: overview of clinical and research instruments.

Aggression and Violent Behavior, 9(2), 165–227. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00012-0)

- Treffers, D. A., Goedhart, A. W., Veerman, J. W., Van den Berg, B. R., Ackaert, L., & DeRycke, L. (2002). *De competentiebelevingsschaal voor adolescenten (CBSA)*. Lisse : Swets & Zeitlinger B.V.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672–82.
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C., & Law, P. A. (2013). The association between bullying and the psychological functioning of children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics : Jdbp*, 34(1), 1–8. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e31827a7c3a>