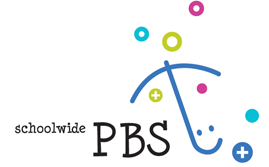
****[](http://www.swpbs.nl/)**Positive Behavior Support (PBS) op basisschool Uniek**

**Visie/ Missie**

Er zijn zeven basiswaarden waarop het pedagogisch klimaat op bs. Uniek rust: Respect, Openheid, Verantwoordelijkheid, Ontplooiing, Positiviteit, Samenwerken en Eigenaarschap. Deze waarden vormen het fundament van ons pedagogisch handelen en ons schoolklimaat.

**Het PBS-team**

Binnen de school is een PBS-team samengesteld. In deze stuurgroep zitten vertegenwoordigers uit alle geledingen van de school; meerdere leerkrachten uit de verschillende bouwen, een pedagogisch medewerker, een intern begeleider en een directielid. Het PBS-team heeft de route van het PBS-proces samen met de externe PBS-coach uitgestippeld. Sinds schooljaar 2020-2021 staat het PBS-team o.l.v. de PBS-coördinator (Frank Matthijssen) Ondersteuning bij deze taak wordt dit schooljaar gegeven door Educote.

**PBS: Het schoolbrede niveau**  
  
Preventie gedragsproblemen (proactief pedagogisch handelen):   
In ons dagelijks onderwijs zijn wij vooral gericht op **proactief pedagogisch handelen.** Hierbij stimuleren wij in alle situaties gewenst gedrag bij alle leerlingen. Dit doen wij door:

1. **Heldere gedragsverwachtingen in de gehele school**  
   Rond de zeven basiswaarden; Respect, Openheid, Verantwoordelijkheid, Ontplooiing, Positiviteit, Samenwerken en Eigenaarschap zijn gedragsverwachtingen geformuleerd voor alle algemene ruimtes van de school. Deze verwachtingen staan beschreven in de schoolmatrix (**zie bijlage 1**). De matrix wordt aan de start van ieder schooljaar in een teamvergadering daar waar nodig opnieuw besproken en voor het schooljaar vastgesteld.
2. **Gedragsverwachtingen visualiseren in alle ruimtes**

De basiswaarden en gedragsverwachtingen zijn gevisualiseerd op grote afbeeldingen in diverse ruimten van de school. Deze visualisaties worden gebruikt bij de gedragslessen in de ruimtes en zijn reminders voor leerlingen voor wat er qua gedrag van hen in de verschillende ruimtes wordt verwacht.





1. **Het systematisch aanleren van gewenst gedrag**

Wekelijks wordt minimaal een keer per week een les gegeven rondom de gedragsverwachtingen uit de schoolmatrix. Deze lessencyclus wordt jaarlijks in de jaarplanning weergegeven en zit in de PBS-map per klas. De kern van de lessen is het voordoen van gewenst en ongewenst gedrag via rollenspellen. Rollenspel is binnen PBS een belangrijke techniek om kinderen vaardigheden aan te leren. Rollenspel geeft kinderen de kans om in een veilige situatie te oefenen met nieuwe vaardigheden, voordat ze dit in de situatie gaan toepassen. Er bestaat een vaste volgorde bij het gebruik van foute en goede voorbeelden. Eerst goed, dan fout en dan weer goed. Door goed te eindigen, blijft dit voorbeeld in het geheugen hangen.

Daarnaast komen aangeleerde gedragsverwachtingen terug in de training Rots en Water. (zie beleidsplan Rots en Water, bijlage 4) *Halverwege schooljaar 2020-2021 hebben we als PBS werkgroep a.d.h.v. observaties en gesprekken kunnen concluderen dat nog niet bij iedere leerkracht het rollenspel als techniek binnen de PBS lessen wordt gehanteerd. We stellen onszelf als PBS werkgroep als doel het 2e gedeelte van het schooljaar 2020-2021 de focus van leerkrachten weer op de techniek rollenspel te leggen.*

1. **Het bekrachtigen van gewenst gedrag.**

Interventies die hierbij horen zijn:

* Het geven van complimenten: gekoppeld aan de verwachtingen gewenst gedrag complimenteren in een verhouding 4:1:, dus 4 positieve interacties t.o.v. 1 correctie.
* Het belonen van gewenst gedrag in de verschillende bouwen: Per bouw is gekozen voor een vast groepsbeloningssysteem waarbij een regel centraal staat.   
  Groep 1 t/m 2 : Beloningsbuis.  
  Groep 3 t/m 8 : Classdojo  
  Daarnaast werken de klassen ook, indien gewenst, met een individueel beloningssysteem.

1. **Duidelijke consequenties voor ongewenst gedrag**

Incidenten met ongewenst gedrag worden altijd geregistreerd in het registratiesysteem Swis wanneer er een consequentie volgt. Wij spreken over een incident wanneer er een consequentie is gegeven voor ongewenst gedrag (geel en rood).  
Wanneer zich herhaaldelijk ongewenst gedrag voordoet hanteren wij een eenduidige interventies gericht op het snel ombuigen van ongewenst gedrag naar gewenst gedrag en het minimaliseren van de aandacht voor het ongewenste gedrag.

* Reactieprocedure ( **zie bijlage 2**) bij ongewenst gedrag. Alle teamleden reageren eenduidig bij ongewenst gedrag door de stappen van de reactieprocedure te volgen.
* Vertoont een kind regelmatig ongewenst gedrag, dan kan hulp van de IB-er/ gedragsspecialist gevraagd worden. Deze bespreekt met de leerkracht de reflectieniveaus. D.m.v. observaties en gesprekken kan er een plan van aanpak worden opgesteld.

De grenzen aan gedrag worden bereikt in situaties waarin kinderen een bedreiging vormen voor zichzelf of voor anderen, als de vertrouwensrelatie tussen ouders en school diepgaand verstoord is, als de problematiek de mogelijkheden van de leerkracht of de school overstijgt. Bedreiging houdt hier ook in: situatie waarin een kind zich fysiek dan wel psychisch onveilig voelt of dat ontwikkelingsmogelijkheden worden geblokkeerd, of het handelen van de leerkracht zodanig wordt bemoeilijkt dat deze het belang van de groep als geheel niet langer dienen.

**Actief toezicht houden op het plein**  
Om te zorgen voor een veilige plaats voor ieder kind op het plein tijdens de pauzes wordt door de teamleden actief toezicht gehouden. Afspraken hieromtrent zijn:

* De pleinwacht loopt actief rond en dekt met zijn/haar rondje het hele schoolplein. Er lopen twee of meer leerkrachten op het plein en op het veld.
* De pleinwacht bekrachtigt tijdens een pauze positief gedrag met concrete complimenten.
* De pleinwacht heeft positief contact met de kinderen (proactief toezicht houden).
* De pleinwacht begeleidt (waar nodig) bij spel.
* De pleinwacht herhaalt gedragsverwachtingen wanneer er behoefte aan is.
* De pleinwacht past indien nodig de reactieprocedure toe.
* Leerkrachten begeleiden de eigen groep naar buiten en naar binnen.
* De groepen lopen na het gaan van de bel naar binnen.
* Leerlingen blijven tijdens de pauze op het plein. Wanneer ze naar de wc moeten vragen ze toestemming aan de leerkracht die op dat moment buiten loopt.
* Bij problemen op het plein volgen de leerlingen de strategie stop-loop-praat.
* Vaste time-out plek wanneer een leerling een consequentie krijgt. (Bij groepen 1-2 betreft dit het bankje op het schoolplein, groepen 3-8 hoek rechts naast de hoofdingang)

**Data PBS (SWIS)**  
Beslissingen rondom gedrag van leerlingen en rondom de implementatie en borging van PBS worden genomen op basis van concrete datagegevens welke volgen uit geplande meetmomenten en Swis. De intern begeleider gebruikt de data rondom de leerlingen bij de leerlingbespreking.

Swis Suite is een digitaal programma waarmee je gedragsincidenten op school registreert en analyseert. Het programma biedt analyses op niveau van school, klas, jaargang of per individuele leerling. Elke leerkracht heeft een eigen account op Swis.   
In Swis kan de leerkracht gedragsincidenten registreren. Een gebruikershandleiding hiervoor staat in teamdata, waarin stap voor stap beschreven staat hoe de leerkracht moet inloggen, hoe de leerkracht gedragsincidenten moet registreren en welke informatie de leerkracht uit de analyses kan halen. Zo staat er ook in beschreven dat de leerkracht niet alleen kan analyseren op bovengenoemde niveaus, maar ook op het gebied van tijdstip, de plaats binnen of buiten de school, de dagen en maanden en welke kinderen hierbij betrokken zijn (TEAM DATA --> PBS --> SWIS).

**PBS in de klas**

De zeven basiswaarden; respect, openheid, verantwoordelijkheid, ontplooiing, samenwerken, eigenaarschap en positiviteit spelen, net als op schoolbreed niveau, ook op groepsniveau een belangrijke rol in het pedagogisch handelen en het pedagogische klimaat in de klas.   
De leerkrachten zijn in het dagelijks onderwijs in de klas vooral gericht op proactief pedagogisch handelen. Hierbij stimuleren ze in alle situaties gewenst gedrag bij alle kinderen. Dit doen zij door:

1. Heldere gedragsverwachtingen in iedere onderwijssituatie te hanteren.  
   Rond de basiswaarden zijn gedragsverwachtingen ten aanzien van gewenst gedrag geformuleerd voor alle onderwijssituaties in de klas. Deze verwachtingen staan beschreven in de school-klassenmatrix (**zie bijlage 1**). De klassenmatrix bevindt zich in de groepsmap.
2. Gedragsverwachtingen visualiseren in de klas.  
   In iedere klas hangen de zeven basiswaarden en algemene gedragsverwachtingen die schoolbreed gelden. *Schooljaar 2020-2021 heeft het PBS-team als doel om geldende klassenregels verder te visualiseren in de groep middels beeldmateriaal.*
3. Het systematisch aanleren van gewenst gedrag.   
   Wekelijks wordt minimaal een keer per week een gedragsles gegeven rondom de verwachtingen van gewenst gedrag uit de schoolmatrix. De PBS-lessen gericht op gedragsverwachtingen van de klas zijn in de jaarplanning opgenomen. De leerkracht bepaalt welke gedragsverwachtingen voor de klas die week geoefend gaan worden. Naast de wekelijkse gedragslessen besteden de leerkrachten extra aandacht aan het oefenen van gewenst gedrag rondom gedragsverwachtingen in de klas bij de start van het nieuwe schooljaar en wanneer zich situaties voordoen waarbij meerdere kinderen laten zien dat zij nog moeite hebben met een bepaalde gedragsverwachting.

Daarnaast komen aangeleerde gedragsverwachtingen terug in de training Rots en Water. (zie beleidsplan Rots en Water, bijlage 4)

1. Het bekrachtigen van gewenst gedrag.

De leerkrachten geven concrete gedragscomplimenten. Daarnaast wordt gewenst gedrag bekrachtigd door middels van een groepsbeloningssysteem. In de klas spaart de hele groep voor een groepsbeloning. Het sparen wordt visueel bijgehouden door de leerkracht. De groepsbeloningen worden samen met de klas bedacht. Gestreefd wordt naar korte en kosteloze activiteiten.

1. Duidelijke consequenties voor ongewenst gedrag.  
   In de klas wordt ongewenst gedrag actief genegeerd wanneer het gaat om kleine ongewenste gedragingen die zich eenmalig voordoen bij een kind of groepjes kinderen. Wanneer correctie nodig is, corrigeert de leerkracht volgens de reactie-procedure en registreert dit in Swis.   
   Wanneer zich herhaaldelijk ernstige incidenten voordoen met dezelfde leerling(en) wordt door de leerkracht samen met de IB-er/gedragsspecialist een plan van aanpak gemaakt.

**Het klassenmanagement**

**De start en de afronding van de dag**

* Bij de start van de dag worden alle leerlingen door de leerkracht ontvangen. Er is aandacht voor persoonlijk contact (hand geven, begroeten).
* Bij de afronding van de dag wordt er gezamenlijk kort geëvalueerd hoe de dag is verlopen. (gedragsmatig, nakomen van klassenafspraken)

**De lessen**

* Bij de start van iedere les hebben alle kinderen het benodigde materiaal op tafel liggen;
* Door de handelingen van de leerkracht te structureren wordt de zelfstandigheid van de kinderen vergroot. Dit gegeven vormt de basis die noodzakelijk is voor verdergaande differentiatie c.q. het werken met de instructietafel.

**Lesovergangen**

* Lesovergangen verlopen rustig en nemen weinig tijd;
* Er worden (dagelijks) energizers, ontspanmomenten en/of bewegingsmomenten ingepland tussen de lessen.

**Het aandacht- en stiltesignaal**

* Er is een aandacht- stiltesignaal voor het centraal aandacht vragen van de gehele groep.

**Klasklimaat en groepsvorming**

Kenmerken van een goed functionerende groep zijn terug te vinden in onze waarden:

**Respect**

* We zijn rustig in de klas
* We geven elkaar de ruimte
* We luisteren naar elkaar
* We wachten op onze beurt
* We steken onze vinger op
* We zijn vriendelijk en beleefd
* We respecteren de keuze van de ander

**Openheid**

* We zijn eerlijk
* We zeggen iets aardigs of anders niets
* We zeggen duidelijk wat we willen op een rustige manier
* Problemen worden besproken

**Verantwoordelijkheid**

* We spelen en delen samen
* We houden de school netjes
* We zijn verantwoordelijk voor het eigen leerproces
* We zorgen goed voor elkaars spullen

**Ontplooiing**

* We mogen fouten maken
* We halen het beste uit onszelf
* We proberen het eerst zelf op te lossen (stop-loop-praat)

**Positiviteit**

* We zijn positief

**Samenwerken**

* We laten elkaar uitpraten
* We gebruiken onze fluisterstem of groepjesstem
* We geven elkaar een compliment
* We vragen het beleefd wanneer we spullen van iemand willen lenen

**Eigenaarschap**

* We zijn verantwoordelijk voor ons eigen leerproces
* We mogen fouten maken
* We halen het beste uit onszelf
* We durven vragen te stellen

Bij de start van ieder nieuw schooljaar worden groepsvormende activiteiten gedaan. De eerste 6-8 weken (Gouden weken) wordt per bouw bepaald welke concrete activiteiten en doelen ingezet worden voor het vormen van een positieve groep. Input werkvormen worden aangeleverd door het PBS-team en zijn terug te vinden binnen teamdata ( PBS – materialen groepsvorming) Na iedere vakantieperiode worden groepsvormende activiteiten herhaald. Bij instroom van nieuwe leerlingen worden opnieuw groepsvormingsactiviteiten gepland. *De PBS werkgroep stelt zich ieder schooljaar als doel het begrip “Gouden weken” en de hierbij behorende groepsvormende activiteiten en werkvormen verder vorm te geven en te implementeren. Startend in schooljaar 2020-2021.*

**Het belang van veiligheid op school**

School moet een veilige plek zijn voor kinderen. Pesten bedreigt dit uitgangspunt.

Wij kiezen ervoor om te investeren in een stevig positief schoolsysteem, SWPBS (School Wide Positive Behavior Support), waarin ook het voorkomen van groot probleemgedrag is opgenomen.

Er is sprake van onveiligheid indien zich groot probleemgedrag voordoet zoals schelden, pesten, iemand pijn doen, uitlachen (zie bijlage voor meer voorbeelden).

**Plagen of pesten**

Het verschil tussen plagen en pesten is dat er bij plagen sprake is van gelijkwaardigheid; kinderen zijn aan elkaar gewaagd. Er is sprake van pesten wanneer iemand herhaaldelijk of een lange tijd ongewenst gedrag van een of meerdere kinderen ondervindt. Er is hierbij een duidelijke daderrol en een slachtofferrol.

Onze pedagogische aanpak is gericht op preventief handelen, het voorkomen van ongewenst gedrag. Dit doen we door:

* Een sfeer te creëren waarin het voorkomen van ongewenst gedrag door het complete team wordt gedragen
* Onderkennen dat er voor zowel slachtoffer als dader hulp geboden moet worden
* Onderschrijven dat ook toeschouwers en ‘medeweters’ een rol in het proces vervullen
* Begripvol kunnen luisteren, daar de tijd voor nemen en open staan voor ideeën van de kinderen
* Steunend en hulpvaardig kunnen zijn.

**Het programma Pestpreventie SWPBS**

Bij het onderdeel pestpreventie binnen SWPBS hoort een lessenserie. In Pestpreventie PBS wordt pestgedrag/ongewenst gedrag vergeleken met een brandende kaars. Net als de kaars zuurstof nodig heeft, heeft pestgedrag aandacht nodig om aan te houden. De pestpreventielessen sluiten naadloos aan bij de interventies op het eerste, groene niveau van de PBS-piramide (zie bijlage).

Met deze preventieve pestaanpak leren wij alle leerlingen hoe de aandacht van pestgedrag weggehaald kan worden door een driestappenreactie: het gebruik van een stopsignaal, weglopen en praten met een volwassene. Deze interventie wordt niet alleen aangeleerd, maar ook geoefend en bekrachtigd. Daarnaast wordt de interventie geoefend tijdens de training Rots en Water. ( zie bijlage beleidsplan Rots en Water)

De leerlingen leren ook hoe zij moeten reageren wanneer tegen hen ‘stop’ gezegd wordt door een ander. Er wordt geoefend met specifieke situaties waarin deze procedure wel of juist niet gepast is. Door veel met de leerlingen te oefenen willen wij bereiken dat de reactieketen een automatisme voor hen wordt.

**Film Spijt als onderdeel pestpreventieproject.**

Sinds schooljaar 2020-2021 maakt het bekijken en bespreken van de film Spijt in de groepen 7 en 8 onderdeel uit van het pestpreventieproject.

Leerdoelen van het lespakket

• Leerlingen kennis geven over pestgedrag en hoe het voorkomen, verminderd of gestopt kan worden.

• Leerlingen bewust maken van hun gedrag en de verantwoordelijkheid voor de sfeer in de klas die

daarmee verbonden is.

• Leerlingen kunnen en durven verantwoordelijkheid te nemen als er sprake is van pestgedrag.

Kerndoelen basisonderwijs

Dit lesmateriaal sluit aan bij het leerplan van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Het omvat de

onderstaande, door het Ministerie van Onderwijs vastgestelde kerndoelen van het basisonderwijs:

Nederlands - Mondeling taalonderwijs

1. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie,

mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.

2. De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.

3. De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of

opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

**De Stop-Loop-Praat routine**

Bij ‘Stop’ wordt een handgebaar gebruikt waarbij de hand op borsthoogte wordt gehouden en de vingers recht omhoog gestrekt zijn. Daarbij wordt de adem laag gebracht en stevig ‘Stop’ gezegd. De leerlingen leren tijdens de pestpreventielessen hoe zij dit kunnen doen. Er wordt aandacht besteed aan stevig staan, krachtig ‘Stop’ zeggen en het goede handgebaar. *We bespreken en tonen het* *belang van* ***non verbale communicatie*** *hierbij*!

Wanneer dit niet het gewenste effect heeft en het pesten (of ongewenst gedrag) gaat door, leren we de leerlingen door te gaan naar de tweede stap: ‘Loop’. Daarbij is het vooral de bedoeling de aandacht van het pesten weg te halen, net als de kaars waar geen zuurstof meer voor is, zodat het pesten stopt. De leerling kijkt zelfverzekerd naar de ander, stapt weg.

Mocht blijken dat het pesten niet stopt, dan is de derde reactie ‘Praat’ van toepassing. De leerling gaat dan naar een volwassene toe en vraagt om hulp.

Degene die ongewenst gedrag vertoont, kent deze drie stappen stop-loop-praat ook en heeft dus twee keuzemomenten om ervoor te kiezen zelf te stoppen. Gaat de leerling door totdat de andere leerling naar de leerkracht stapt en praat, dan is dit grensoverschrijdend gedrag.

Medeleerlingen hebben ook een verantwoordelijkheid als toeschouwer. Volgens dezelfde routine stop-loop-praat ondersteunt de toeschouwer de ‘gepeste’ leerling. Ook de toeschouwer kan de leerling steunen door ook ‘Stop’ te roepen, vervolgens indien nodig met de ‘gepeste leerling’ mee uit de situatie te lopen en zelfs uiteindelijk mee naar de leerkracht gaan om te praten. De toeschouwer, de omstander, heeft een steunende rol, die in dit proces erg belangrijk is.

De woorden ‘pester’ en ‘gepeste’ zetten we tussen aanhalingstekens. We benoemen dit gedrag en degene die het uitvoert niet als dusdanig. We hanteren het motto: ‘Alles wat je aandacht geeft, groeit’. Dus als we het woord pesten veelvuldig noemen, schenken we juist aandacht aan **wat we juist niet willen zien.** SWPBS geeft aandacht aan gedrag **wat we juist wel willen zien.**

Positief gedrag wordt daarom beloond: een goede stop-loop-praat routine, je medeleerling ondersteunen als toeschouwer, op tijd stoppen met ongewenst gedrag is op onze school een compliment waard!

In de pestpreventielessen wordt niet gesproken over pesten, maar over niet-respectvol of ongewenst gedrag.

**Actief toezicht houden**

Toezichthouders spelen een belangrijke rol in de effectiviteit van het onderdeel pestpreventie binnen PBS. Als wij actief toezien op het toepassen van de geleerde waarden, gedragsverwachtingen en routines door de leerlingen, wordt het geleerde beter geautomatiseerd in het dagelijkse gedrag van de leerlingen. Alle teamleden hanteren hierbij de volgende procedures:

* Het waarschuwen van leerlingen om incidenten te voorkomen (geven van reminders).
* Het geregeld bekrachtigen van leerlingen die op de juiste manier reageren en zich aan de waarde respect houden. Met name kinderen die bekend zijn met ongewenst(pest) gedrag, zijn minder geneigd een nieuwe manier van reageren uit te proberen. Vooral deze kinderen zullen beloond moeten worden voor elke poging in de goede richting.
* Het consequent reageren op meldingen van pestgedrag
* Het herhalen van de gedragslessen bij ongewenst gedrag.

Jaarlijks wordt een teambijeenkomst gewijd aan het herhalen van deze afgesproken procedures.

**Procedures voor teamleden ter preventie van pesten**

**Stap 1:** Bekrachtig de leerling voor het melden van het ongewenste gedrag (ík ben blij dat je het mij verteld hebt’)

**Stap 2:** Vraag naar wie, waar en wanneer.

**Stap 3:** Zorg voor de veiligheid van de leerling.

* Gaat het pesten nog steeds door?
* Loopt het kind dat dit meldt risico?
* Wat heeft het kind nodig om zich veilig te voelen?
* Hoe ernstig is de situatie?

**Stap 4:** Vraag aan de leerling: ‘Heb je stop gezegd?’ (zo ja, geef de leerling hiervoor een compliment)

**Stap 5:** Ben je weggelopen? (zo ja, geef de leerling hiervoor een compliment)

Wanneer de melder de stop- en/of looproutine niet gedaan blijkt te hebben, wordt extra geoefend met de leerling.

De volwassene gaat onderstaande interactie aan met degene die ongewenst gedrag heeft vertoond t.o.v. een medeleerling:

**Stap 1:** Geef de leerling eerst een positieve reactie voor het willen bespreken van het ongewenste gedrag (bijv. bedankt dat je er met mij over wilt praten)

**Stap 2:** Vraag: ‘Heeft ….. tegen jou gezegd dat je moest stoppen?’

* Zo ja: ‘Hoe heb je daar op gereageerd?’
* Zo nee: Met degene die gepest werd, wordt de drie-stappenreactie in deze situatie nog eens geoefend.

**Stap 3:** Vraag: ‘Liep ………………….weg?’

* Zo ja: ‘Hoe heb je daarop gereageerd?’
* Zo nee: Met degene die gepest werd, moet de drie stappenreactie extra geoefend worden.

**Aanpak in geval van pesten**

We willen vermijden dat leerlingen ingedeeld worden in groepen: pesters, meelopers of slachtoffers. We wijzen deze leerlingen niet af, alleen het ongewenst gedrag dat bij pesten hoort, wijzen we af. We hanteren een oplossingsgerichte aanpak waarbij het positief aandacht geven aan alle leerlingen centraal staat. Elke leerling heeft de behoefte om erbij te horen.

**Komt pesten toch voor, dan zijn er de volgende maatregelen:**

* Wanneer pesten zich voordoet op het schoolplein of in een andere algemene ruimte van de school geeft de pleindienst of toezichthouder dit door aan de groepsleerkracht en noteert dit incident in het registratiesysteem van Swis.
* De leerkracht herhaalt de gedragslessen van de stop-loop-praatreactie met de leerlingen.
* De leerkracht geeft de leerlingen reminders voor iedere vrije situatie in de week volgend op het incident.

**Wanneer het pesten toch doorgaat:**

* Voor de leerlingen die herhaaldelijk blijven opvallen in de incidentenregistratie van Swis*,* kan de leerkracht samen met de IB-er of de gedragsspecialist een plan van aanpak opstellen, gericht op het veranderen van de functie van het gedrag en het versterken van de sociale vaardigheden (een gele of rode interventie binnen SWPBS)
* Wanneer er sprake is van pesten binnen een groep en de groene basis van de reactieketen biedt onvoldoende uitkomst, dan vindt er een herstelgesprek plaats. Dit gebeurt zowel in de groep als individueel met de direct betrokken kinderen.

Kern van het herstellen is dat het feit dat pesten iets beschadigt, relationeel en/of materieel. Het biedt de ‘pester’ de kans de schade te herstellen. En er worden afspraken gemaakt om pesten voor de toekomst te voorkomen. Een herstelgesprek kan ook plaatsvinden nadat er een consequentie is uitgedeeld.

N.a.v. het herstelgesprek kan er gekozen worden voor de steungroepenaanpak. Bij deze oplossingsgerichte Steungroepaanpak worden ook medeleerlingen ingezet om de fysieke en psychische veiligheid van de gepeste leerling te ondersteunen. Pesten wordt door de Steungroepaanpak op een, voor alle betrokkenen, veilige manier opgelost. Tevens leert deze aanpak de leerlingen om op een andere manier om te gaan met conflicten. Uitgangspunt hierbij is dat het versterken van de gehele groep op sociaal gebied beter helpt dan straffen.

* Alle ouders op de hoogte stellen van de situatie middels e-mail en vragen of zij de e-mail willen bespreken met de leerling thuis (richtlijnen voor e-mail).
* Ouders (van gepeste leerling en pester) telefonisch op de hoogte stellen van de situatie en vragen of zij dit willen bespreken met de leerling thuis.
* Iedere dag een gesprek met de individuele leerling.
* Daar waar nodig een gesprek met de groep na een nieuwe gebeurtenis.

Bij eerstvolgende pestsituatie worden ouders (van gepeste leerling en pester) en leerling uitgenodigd voor een gesprek met de leerkracht. Aangeven dat er bij de eerstvolgende gebeurtenis een gesprek met de directie plaatsvindt, waarbij de consequenties worden besproken.

* Stap 1: time-out dagdeel buiten de klas werken. Er wordt een gedragsfunctieanalyse gemaakt.
* Stap 2: bij nieuwe gebeurtenis wederom een gesprek met de directie en time-out dagdeel thuis met werk. Het bestuur wordt op de hoogte gesteld.
* Stap 3: bij nieuwe gebeurtenis wederom een gesprek met de directie. De directie overlegt met het bestuur over welke consequentie er wordt ingezet.

***Het monitoren van de sociale veiligheid***

* Sociogram
* Pestvragenlijst
* stoeltjesdans

**De samenwerking met ouders**

Binnen het schoolsysteem SWPBS is een belangrijke pijler het positief samenwerken met ouders. Ouders en school zijn samen verantwoordelijk voor de opvoeding en het goede verloop van de onderwijsloopbaan van een kind.

Ouders worden regelmatig geïnformeerd over het reilen en zeilen van PBS op Uniek. Dit gebeurt middels de nieuwsbrief PBS, kansenkrant en de website.

Tevens wordt er om het jaar een informatie avond georganiseerd. Verschillende aspecten van PBS komen daar aan de orde zoals de Stop-Loop-Praat routine, beloningssystemen en de reactieprocedure.

Nieuwe ouders krijgen bij het intakegesprek uitleg over PBS. Tijdens dit gesprek worden wederzijdse verwachtingen verhelderd en afgesproken.

**De samenwerking met de leerlingenraad**

Het PBS-team vindt het van belang dat leerlingen ook meedenken in het PBS-beleid. Vandaar heeft het zich als doel gesteld om tijdens bijeenkomsten van de leerlingenraad werkwijzen en PBS gerelateerde onderwerpen zoals bijvoorbeeld pestgedrag terug te laten komen en met hen hierover van gedachten te wisselen.

**Fysiek ingrijpen naar leerlingen**

Uit onderzoek van Oberon (2013) blijkt dat leerkrachten ten aanzien van passend onderwijs moeite hebben met opstandig en agressief gedrag dat tot gevaarlijke situaties kan leiden. Dit hebben wij op BS. Uniek ook ondervonden. Er ontstonden vragen als:

* Wanneer mag je als leerkracht fysiek ingrijpen?
* Kan er achteraf sprake zijn van een strafbaar feit?
* Aan welke voorwaarden moet zijn voldaan om fysiek ingrijpen niet grensoverschrijdend te laten zijn?

Opstandig en agressief gedrag komt overal voor, ook op school en in de klas. Met goed pedagogisch handelen van de leerkracht en een prettig klassenklimaat kunnen veel problemen voorkomen worden.

Toch kan er in elke klas een situatie ontstaan waarin een leerkracht het noodzakelijk acht fysiek in te grijpen. Het gaat dan om situaties waarbij het gedrag van een leerling een gevaar vormt voor de gezondheid of veiligheid van zichzelf of voor anderen en alleen door onmiddellijk ingrijpen kan worden voorkomen. Alleen in deze situaties kan fysiek ingrijpen gerechtvaardigd worden.

Er is een dunne scheidslijn tussen acceptabel ingrijpen en grensoverschrijdend ingrijpen bij situaties van onmiddellijkheid. De criteria voor de overwegingen van de klachtencommissies:

* Werknemer mag beetpakken en in bedwang houden als daarvoor een **deugdelijk protocol** bestaat en hij/zij daar in overeenstemming naar handelt. De medewerker blijft altijd op persoonlijke titel aanspreekbaar, ongeacht of de school beleid erop voert of niet.
* Het moet**proportioneel** zijn. Er mag dus geen onnodig geweld gebruikt worden, maar slechts die mate die nodig is om de situatie te herstellen.
* Het moet **subsidiair** zijn. Fysiek ingrijpen mag alleen als er geen alternatieven meer zijn. Alternatieven genieten altijd de voorkeur.

**Relevante wettelijke kaders**

* Scholen moeten erop toezien dat leerlingen zichzelf of anderen geen schade toebrengen, vanwege de zorgplicht van scholen voor leerlingen. Dit vloeit voort uit o.a. de Arbowet, cao’s en het Burgerlijk Wetboek. Wanneer de school tekortschiet, is deze aansprakelijk te stellen. **Niet ingrijpen kan dan ook verwijtbaar zijn!**
* Artikel 11 van de Grondwet, het recht op lichamelijke integriteit: “Iedereen heeft behoudens bij of krachtens de wet te stellen beperkingen recht op onaantastbaarheid van zijn lichaam.”
* Iemand opsluiten (bijv. apart zetten in een klaslokaal dat op slot gaat) is strafbaar onder artikel 282 van het Wetboek van Strafrecht: je mag iemand niet van zijn vrijheid beroven.
* Artikel 41 van het Wetboek van Strafrecht ofwel de strafuitsluitingsgrond noodweer: “Niet strafbaar is hij die een feit begaat, geboden door noodzakelijke verdediging van eigen of anders lijf, eerbaarheid of goed tegen ogenblikkelijke, wederrechtelijke aanranding.”

**Wanneer de leerling het gezag van de leerkracht ondermijnt**

Wanneer een leerling weigert om het lokaal te verlaten, wordt hem/haar de keuze gesteld:

Je gaat of nu werken, of je gaat naar groep…/Juf……

De leerling werkt 30 tot 45 minuten (aangegeven met time-timer) in de andere groep. Daarna komt de leerling terug naar de eigen groep en verwoordt het gewenste gedrag. Na schooltijd vindt er een gesprek plaats tussen de leerling en de leerkracht. Denk hierbij aan dossiervorming.

Daarna volgen dezelfde stappen als bij een aanhoudende pestsituatie:

Bij een eerstvolgende situatie worden ouders en leerling uitgenodigd voor een gesprek met de leerkracht. Aangeven dat er bij de eerstvolgende gebeurtenis een gesprek met de directie plaatsvindt, waarbij de volgende consequenties worden besproken:

* Stap 1: time-out dagdeel buiten de klas werken. Er wordt een gedragsfunctieanalyse gemaakt. Er kan gewerkt worden met een check in- check out systeem vanaf het moment dat de leerling terug de klas in komt.
* Stap 2: bij nieuwe gebeurtenis wederom een gesprek met de directie en time-out dagdeel thuis met werk. Het bestuur wordt op de hoogte gesteld.
* Stap 3: bij nieuwe gebeurtenis wederom een gesprek met de directie. De directie overlegt met het bestuur over welke consequentie er wordt ingezet.

**Wat is agressie, wat is geweld?**

*Agressief is een kind dat in alles weerstand en tegenstand biedt. Het kind keert zich vrijwel constant tegen alles en allen. Een agressief kind is vaak brutaal en vrijpostig. Agressie is negatief en leidt vaak tot baldadigheid en vernielzucht.*

Geweld is het gericht destructief zijn, bijvoorbeeld door het pijn doen van de medewerker of medeleerling. Dit kan zijn d.m.v. schelden, schoppen, slaan, bijten, tuffen, schriftelijke uitingen, zoals dreigbrieven, enz. We spreken dan van agressief-gewelddadige uitingen.

**Geweld is in twee verschillende uitingsvormen onder te verdelen:**

* Direct of persoonlijk geweld
* Indirect of structureel geweld

**Er is sprake van agressief-gewelddadige situaties als er sprake is van:**

* Onaanvaardbaarheid van bepaalde gedragingen
* Gedragingen in strijd met de mensenrechten

Als een conflictsituatie ontstaat die ontaardt of dreigt te ontaarden in een agressief-gewelddadige toestand, moet er worden ingegrepen. Daarbij wordt geprobeerd het contact met de leerling weer te herstellen:

* Benoem en maak duidelijk aan de leerling dat voortduring van de agressie verlies betekent voor beide ‘partijen’. Het contact wordt voor beiden verbroken;
* Benoem en maak duidelijk dat stopzetten van de agressie de opening biedt om er weer samen uit te komen;
* Benoem en maak duidelijk dat de persoon niet wordt afgewezen maar dat het gedrag niet geaccepteerd kan en mag worden;
* Laat zien dat de bereidheid er is om naar de leerling te luisteren door te benoemen en terug te koppelen
* Gebruik waar mogelijk momenten van humor om de sfeer van de situatie ten gunste te kunnen beïnvloeden, maar let er wel op dat het erom gaat om samen weer te lachen en dus niet te lachen om de ander (uitlachen)
* Benoem en maak duidelijk dat er geen gebruik gemaakt zal worden van (fysiek) geweld om de situatie te veranderen. Wel blijft de wil bestaan om samen te werken aan een oplossing van de ontstane conflictsituatie;
* Verbale en non-verbale communicatie moeten duidelijk overeenkomen. Bij deze communicatie is het van belang dat:

\*er geen bedreiging is;

\*er wordt geluisterd.

***De enige rechtvaardiging om over te gaan tot fysiek ingrijpen ligt in de motivatie om de directe manifestatie en/of dreiging van fysiek geweld van de leerling tegenover zichzelf dan wel derden (medeleerlingen en/of medewerkers) te doorbreken.***

In deze situaties heeft het fysiek ingrijpen tot doel de fysieke agressief-gewelddadige aanval te stoppen en de kans op letsel bij de leerling zelf en/of derden tot een minimum te beperken.

Hierbij geldt dat de medewerker, waar mogelijk vooraf, door expliciet te benoemen aan de leerling duidelijk dient te maken, dat hij de leerling middels fysiek ingrijpen in bedwang wil houden.

***Maak hierbij te allen tijde gebruik van collegiale ondersteuning!***

Ook in deze extreme situaties blijft rechtovereind staan, dat geweld van de zijde van de medewerker in de zin van misbruik van fysieke kracht, onaanvaardbaar is.

**Melding en rapportage**

In alle gevallen waarin sprake is geweest van fysiek agressief-gewelddadig gedrag van leerlingen, dient de direct betrokken medewerker melding te maken bij de directeur.

Naast deze mondelinge melding dient, in het geval van fysiek ingrijpen, schriftelijke rapportage plaats te vinden a.d.h.v. de Registratie Incidenten.

Een aantal fysiek agressief-gewelddadige uitingen expliciet in het Wetboek van Strafrecht (WvS) genoemd. Fysiek agressief-gewelddadige uitingen kunnen, naast fysieke gevolgen (pijn/letsel) vaak leiden tot psychische gevolgen bij het slachtoffer. Deze uitingen worden dus niet getolereerd.

Slachtoffers van geweld zijn vaak bang om melding te doen. Angst voor represailles houdt hen tegen. Isolement dreigt en uitval in het onderwijs ligt op de loer.

Toch is voor een strafrechtelijke aanpak meestal een aangifte nodig. Een duidelijke stellingname van de school is hier essentieel. Een slachtoffer moet zich gesteund en gesterkt voelen door de schoolleiding die een duidelijk en krachtig signaal zal moeten geven in de richting van de dader (repressief) en omgeving (preventief).

**De schoolleiding** heeft ook de verantwoordelijkheid om de situatie ter plekke in te schatten en kan op basis van eigen bevindingen de politie inschakelen.

Hierbij zal de schoolleiding in overweging nemen:

* Indien het uitgeoefende geweld in geval van eenvoudige mishandeling bestaat uit een niet meer dan een geringe lichamelijke kracht van enige betekenis (bijv. klap met vlakke hand op rug) zal de school zelf op deze gedragingen reageren.
* Is er sprake van meer dan geringe lichamelijke kracht van enige betekenis (bijv. in elkaar trappen van slachtoffer), letsel, structureel agressief gedrag door een dader of als er sprake is van een groepsoptreden dan zal ook de politie worden gewaarschuwd.

**Indien er sprake is van een situatie die de school zelf afhandelt:**

* Worden de toe te passen maatregelen vastgelegd en uitgevoerd;
* Wordt de politie eventueel op de hoogte gesteld (in de vorm van een melding)

**Indien er sprake is van een aangifte:**

* Worden de ouders van (een) dader(s) en de slachtoffer(s) op de hoogte gebracht;

Wordt de politie in kennis gesteld indien sprake is van een strafbaar feit (WvS);

* Wordt alle relevante informatie in verband met feiten en personen doorgegeven aan de politie;
* Wordt het slachtoffer ondersteund bij het doen van aangifte.

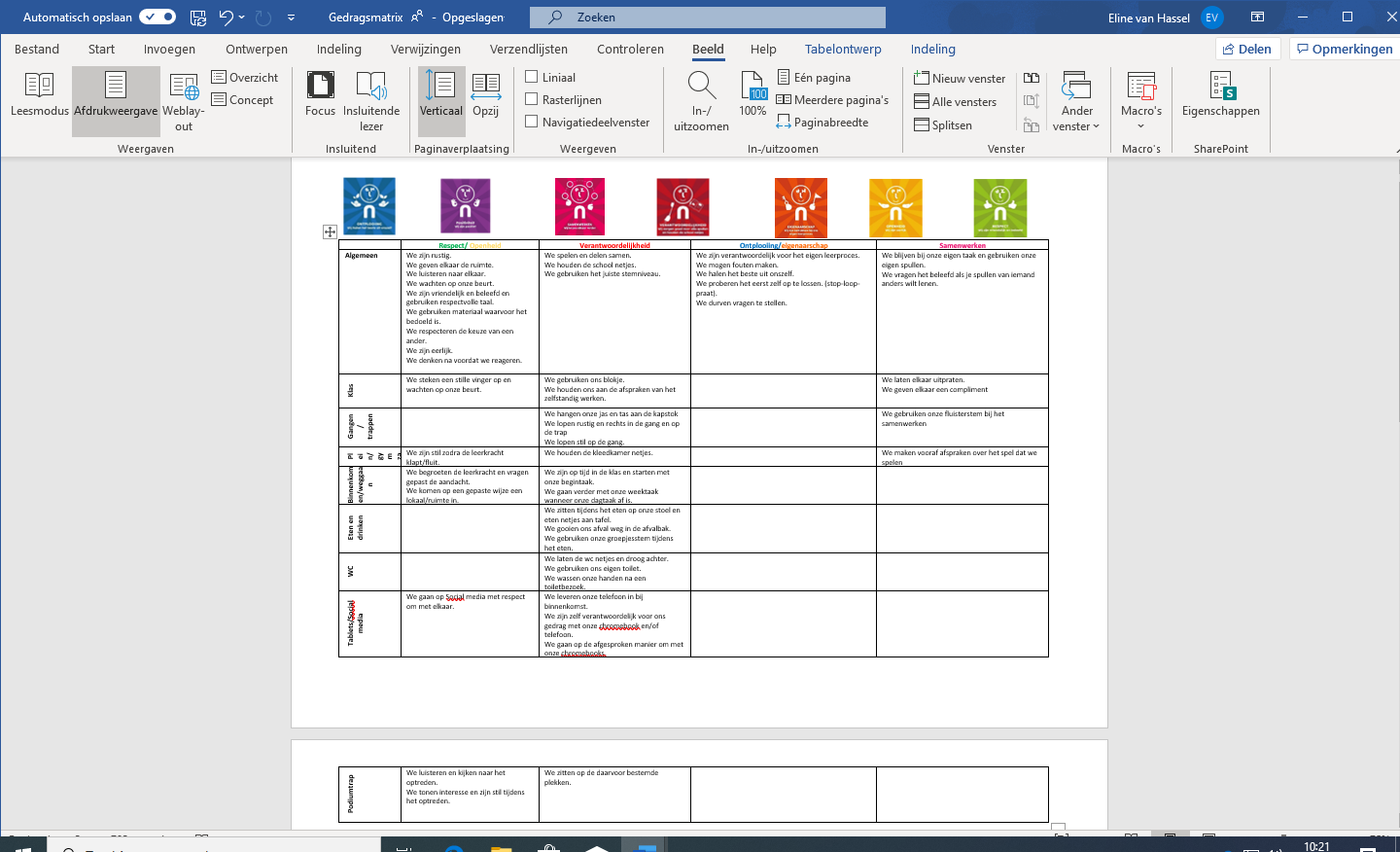
**Nazorg**

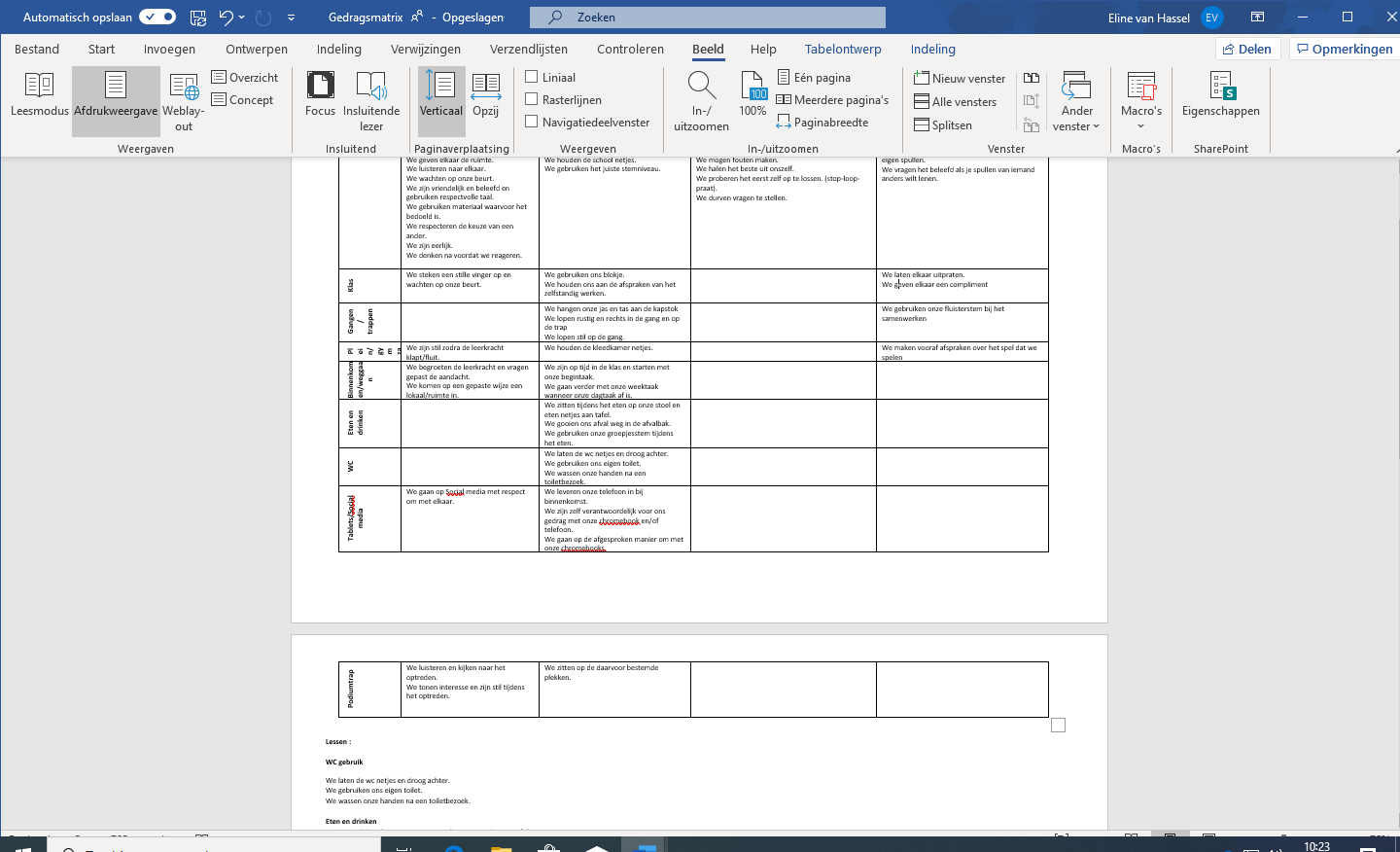
Het is van groot belang om ook nadat de dreiging is gestopt, aandacht te besteden aan de betrokken personen. Er dient nazorg te zijn. De betrokken leerlingen moeten in staat worden gesteld om terug te kijken op het gebeurde, waarbij oorzaken, gevolgen en mogelijke gedragsalternatieven aan de orde moeten komen.

Ook de betrokken medewerker moet de mogelijkheid hebben om met collega’s de zaak bespreekbaar te maken. De directeur heeft een taak in zorgdragen voor zorgvuldige begeleiding van de betrokken medewerker.

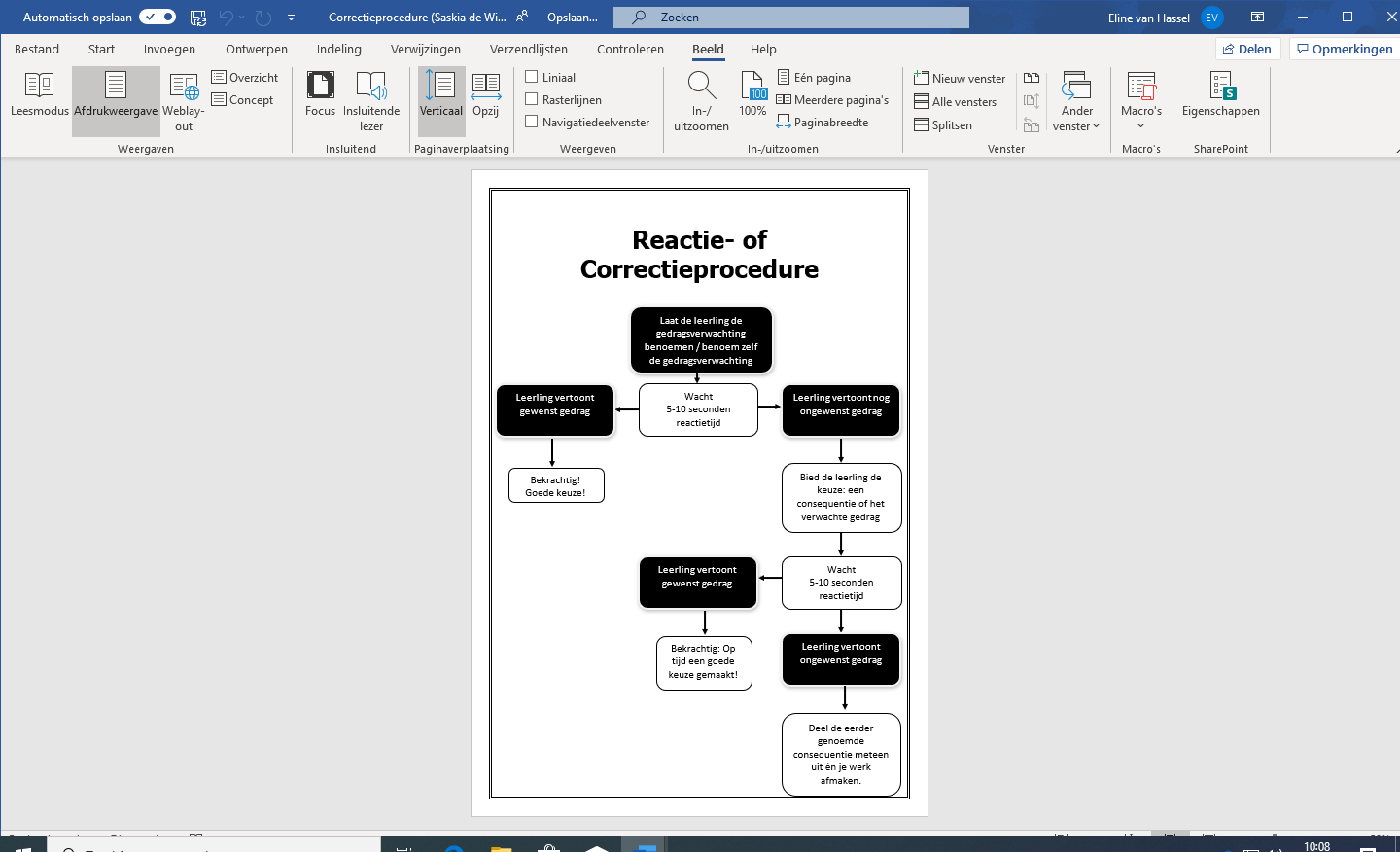
De directeur heeft ook tot taak het gesprek met de ouders, dan wel wettelijke vertegenwoordigers aan te gaan en hen op de hoogte te stellen en te houden van de ondernomen stappen.

Bijlage 1 schoolmatrix





**Bijlage 2 Reactieprocedure**



**Bijlage 4 Consequentieladders**

**Consequentieladder groep 1-2**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Wat doe jij? | Bij welk probleemgedrag? | Welke consequentie(s)? |
| **Negeren** | -wiebelen  -verzitten  -reactie uit enthousiasme zonder vinger  -spelenderwijs stoeien  -kind tikt juf aan en/of roept "juf, juf, juf"  -voor je beurt praten |  |
| **Milde consequentie** | -aan andere kinderen zitten  -geluiden maken in de kring/ op de gang  -voor je beurt praten  -anderen afleiden  -clownesk gedrag  -niet stoppen wanneer iemand "stop, hou op!" zegt | -naar de juf komen  -armen over elkaar als reflectiemoment/wachten  -5 min. Time-out uit de kring/situatie |
| **Zwaardere consequentie** | -vechten/ fysiek iemand pijn doen  -vloeken/schelden  -bewust materialen vernielen  -pesten  -uitlachen  -brutaal/onbeleefd tegen de leerkracht  -negeren van milde consequentie en het bovenstaande gedrag dus nogmaals herhalen | -5 min. Time-out buiten de groep (uitloopruimte of andere plek buiten de klas)  -10 min. Time-out inhalen tijdens het buitenspelen  -regels stop-loop-praat oefenen met de juf  -geen vrije keuze op het kiesbord  -ouders inlichten |
| **Verwijderen uit de klas (sturen naar…)** | -bij acuut geweld/vechten  - negeren van zware consequentie en het bovenstaande gedrag dus nogmaals herhalen | -20 a 30 min. Time-out in een andere klas  -pauze in een andere klas  -naar de IB’er/directie  -gesprek met ouders  -ouders bellen/ kind laten ophalen |

**Consequentieladder groep 3-4**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Wat doe jij? | Bij welk probleemgedrag? | Welke consequentie(s)? |
| **Negeren** | * Manier van zitten. * Taakgericht gefluister bij stil werken. * Potlood valt |  |
| **Milde consequentie** | * Eerste keer ongewenst gedrag. * Onzorgvuldig omgaan met spullen. | * Kind benoemen die het wel goed doet en daar naar laten kijken. * Bied het kind de keuze: de consequentie of het verwachte gedrag * Gewenste gedrag laten benoemen. * Bij negeren “stop”-> extra les met stop-loop-praat. * 5 minuten bij de juf blijven lopen/staan tijdens de ochtendpauze. * Een saai werkblad maken. * 5 “getallen van de dag” laten maken (groep 4). |
| **Zwaardere consequentie** | * Herhaaldelijk negeren van de correctieprocedure. * Pestgedrag. * Leerkracht negeren. | * Time out binnen de klas   ->goed aan het werk dan weer terug naar eigen plek verdienen.  Werk tijdens time out:   * 5 minuten bij de juf blijven lopen/staan tijdens de ochtendpauze. * Een saai werkblad maken. * 5 “getallen van de dag” laten maken (groep 4). * Bij meerdere time outs in een week: Time out buiten de klas met werk. * Gesprek met ouders en leerling. |
| **Verwijderen uit de klas (sturen naar…)** | * Bewust regel overtreden na zware consequentie. * Fysiek geweld. * Verbaal geweld. * Consequentie van leerkracht wordt niet opgevolgd. | * Time out bij directie (bij afwezigheid bij IB’er) met werk. * Gesprek met ouders en leerling. |

**Consequentieladder groep 5-6**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Wat doe jij? | Bij welk probleemgedrag? | Welke consequentie(s)? |
| **Negeren** | * Fluisteren; * Potlood valt; * Bewegingsonrust; * Eerste keer voor de beurt praten; * Door de klas praten. |  |
| **Milde consequentie** | * Gedragsverwachting niet opvolgen; * Onzorgvuldig met spullen omgaan; * Spullen niet gepakt; * Niet handelen bij stop-loop-praat. | * Extra les goed gedrag; * Time-out op eigen plek/andere plek; * Extra taak; * Blokje op rood, geen overleg voor individueel kind. |
| **Zwaardere consequentie** | * Herhaaldelijk negeren van reactieprocedure; * Leerkracht negeren; * Laatdunkend gedrag (ogen rollen, zuchten); * Consequent les verstoren. | * Positieve strafregels; * Time-out bij collega met timer; * Privilege weghalen (klusjes doen, samenwerken etc.) * Gesprek ouder/kind/leerkracht; * Extra taak; * Met leerkracht naar binnen/buiten lopen; * Leerling zelf op laten schrijven wat er gebeurde en hoe volgende keer anders. |
| **Verwijderen uit de klas (sturen naar…)** | * Doorgaan na consequentie; * Fysiek geweld; * Verbaal geweld; * Consequentie van leerkracht wordt niet opgevolgd; * Brutaal; * Vechten; * Pesten. | * 15 minuten timer en werk; * Naar Nienke of Stefanie (bij afwezigheid vaste achtervang regelen); * Op de gang.   **Altijd gesprek met ouders, leerling en leerkracht.** |

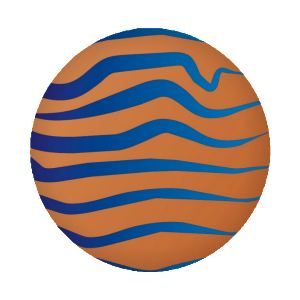
**Consequentieladder groep 7-8**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Wat doe jij? | Bij welk probleemgedrag? | Welke consequentie(s)? |
| **Negeren** | * Manier van zitten. * Taakgericht gefluister bij stil werken. |  |
| **Milde consequentie** | * Eerste overtreding gedragsregels (doorlopen correctieprocedure) * Onzorgvuldig omgaan met spullen. | * Time out binnen de klas. 3x overschrijven van een gedragsregel.   Gemist werk wordt ingehaald.   * Bij negeren “stop”-> extra les met stop-loop-praat. |
| **Zwaardere consequentie** | * Herhaaldelijk negeren van de correctieprocedure. * Pestgedrag. * Leerkracht negeren. | * Time out buiten de klas. 5x overschrijven van een gedragsregel.   Gemist werk wordt ingehaald.   * Bij 3x per maand, gesprek met ouders en leerling. * Werkjes uit “saaie takenmap” (bij (bewust) spullen vergeten) |
| **Verwijderen uit de klas (sturen naar…)** | * Bewust regel overtreden na zware consequentie. * Fysiek geweld * Verbaal geweld * Consequentie van leerkracht wordt niet opgevolgd. | * Time out bij directie (bij afwezigheid bij IB’er) en 10x overschrijven van gedragsregel. |

**Bijlage 4 Beleidsplan Rots en Water**

**Beleidsplan**

**Rots en Water**

****

**Afbeelding met tekening

Automatisch gegenereerde beschrijving**

**Wat is Rots en Water?**

Rots en Water is een psychofysieke training waarbij uitgegaan wordt van de symbolieken Rots en Water. Rots & Water richt zich op bewustwording van je eigen kracht en mogelijkheden en het vermogen om met andere mensen samen te spelen, samen te werken en samen te leven.

Het is een training waarbij sociale vaardigheden en zelfvertrouwen worden vergroot door ervaren, bewegen, spel en vooral plezier.

Binnen de training wordt de nadruk gelegd op het (her)kennen van de "eigen kracht" en de kracht van anderen. Daarnaast richt de training zich op het inzicht dat kinderen in elke sociale situatie zelf keuzes kunnen maken in eigen handelen en verantwoordelijk zijn voor hun eigen keuzes.

**Doelstelling**

Doel van Rots en Water is het vergroten van de communicatie- en sociale vaardigheden en welzijn bij kinderen en het voorkomen en/of verminderen van sociale problemen zoals pesten, conflicten, uitsluiting, meeloopgedrag en grensoverschrijdend gedrag.

Deze doelstelling wordt bereikt door het ondersteunen en bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind.

**Breed pedagogisch perspectief**

Rots & Water kan worden beschouwd als een weerbaarheidsprogramma en een anti-pestprogramma, maar dan één dat zich onderscheidt van andere programma’s door zijn meervoudige doelstelling en het bredere pedagogische perspectief waarbinnen de training van weerbaarheid samen gaat met de ontwikkeling van positieve sociale vaardigheden.

**Psychofysieke methodiek**

Psychofysiek werken betekent dat via een actieve, fysieke invalshoek positieve sociale vaardigheden worden aangeleerd. Al spelenderwijs en via fysieke oefening worden sociale-communicatie-en confrontatievaardigheden aangeleerd.

Spel en fysieke oefening worden voortdurend afgewisseld door momenten van zelfreflectie, kringgesprek en gecompleteerd door het maken van verwerkingsopdrachten.

**Betekenis symbolieken Rots en Water**

De Rots-kwaliteit staat voor het bewustzijn van de eigen mogelijkheden en de persoonlijke levensweg. Vanuit deze kwaliteit ervaart en accepteert men de taken en verantwoordelijkheden die hiermee samengaan en is men zich bewust van zinvolheid en roeping.

Wat eenvoudiger gezegd: Rots staat voor zorgen voor jezelf

• Opkomen voor jezelf

• sterk staan

• Zelfvertrouwen

• Lichaamstaal

• Eigen keuzes maken

• Weerbaarheid

• Zelfbewustzijn

• Concentratie / focus

• Reguleren van emoties

• Grenzen aangeven

De Water-kwaliteit staat voor het inzicht en de ervaring dat een mens in de vervulling van zijn levensweg de andere mens diep in beider harten ontmoet. En voor het inzicht en de ervaring dat wezenlijke grenzen tussen mensen niet werkelijk bestaan en dat dit diepe gevoel van verbondenheid de vanzelfsprekendheid van werkelijke communicatie in zich draagt.

Wat eenvoudiger gezegd: Water staat voor zorgen voor elkaar

• Samenwerken

• Omgaan met elkaar

• Lichaamstaal lezen

• vertrouwen

• Grenzen van anderen respecteren

• Inleven

• Communicatie

**Rots en Water op BS Uniek**

Op BS Uniek hebben we zeven basiswaarden waarop het pedagogisch klimaat rust. Deze basiswaarden zijn:

* Respect
* Openheid
* Verantwoordelijkheid
* Ontplooiing
* Positiviteit
* Samenwerken
* Eigenaarschap.

Deze zeven waarden vormen het fundament van ons pedagogisch handelen en ons schoolklimaat.

In ons dagelijks onderwijs zijn wij vooral gericht op proactief pedagogisch handelen. Hierbij wordt in alle situaties gewenst gedrag bij alle leerlingen gestimuleerd. Gewenst gedrag zal bij kinderen toenemen wanneer zij beschikken over een goed welzijn en tevens beschikken over goede communicatie- en sociale vaardigheden.

Aansluitend op het proactief pedagogisch handelen binnen de school (SWPBS) wordt ook Rots en Water preventief ingezet. Dit houdt in dat de basistraining standaard aan alle kinderen in eenzelfde jaargroep wordt gegeven. Op deze manier wordt ingezet op het voorkomen en/of verminderen van sociale problemen zoals pesten, conflicten, uitsluiting, meeloopgedrag en grensoverschrijdend gedrag.

Het concrete aanbod van Rots en Water ziet er op BS Uniek als volgt uit:

Groepen 3

Iedere klas krijgt vijf kennismakingslessen Rots en Water, met name gericht op het aanleren van gewenst speelgedrag. Leerdoelen die in deze kennismakingslessen aan bod komen zijn:

• Opkomen voor jezelf

• Eigen keuzes maken

• Weerbaarheid

• Reguleren van emoties

• Grenzen aangeven

• Omgaan met elkaar

• Lichaamstaal lezen

• Grenzen van anderen respecteren

• Communicatie

Groepen 6

Iedere klas krijgt een basistraining Rots en Water van tien lessen. De training wordt afgesloten met een ouderles.

Groepen 7

Iedere klas krijgt vijf verdiepingsslessen. Er wordt extra aandacht besteed aan de leerdoelen die in iedere groep specifiek nodig zijn.

Groepen 8

Iedere klas krijgt vijf verdiepingsslessen. Er wordt extra aandacht besteed aan de leerdoelen die in iedere groep specifiek nodig zijn.

Tijdens de lessen Rots en Water wordt er een koppeling gemaakt naar de aangeleerde vaardigheden van SWPBS. De elementen van SWPBS die met name terugkomen in de lessen Rots en Water zijn:

* Stop-loop-praat-routine
* Aandacht van negatief gedrag ontnemen (zuurstof voor een kaars weghalen)
* Positief gedrag bekrachtigen

De Rots en Waterlessen worden op BS Uniek gegeven door vijf gecertificeerde Rots en Watertrainers. Daarnaast is ook altijd nog de groepsleerkracht aanwezig. De groepsleerkracht doet actief mee aan de lessen en draagt zorg voor de transfer naar de klas.

Op BS Uniek zijn 5 gecertificeerde Rots en Water-trainers. Dit zijn:

* Sharona Hellemons-Gijzen
* Eline van Hassel
* Daniëlle van Steen
* Wouter van Alphen
* Suzan Peters-van Oosterhout

Omdat 2019-2020 het eerste schooljaar is waarin Rots en Water wordt aangeboden, is er voor gekozen om alle leerlingen te verrijken met de kennismakingslessen of de basistraining Rots en Water. De groepen 3 t/m 5 krijgen de vijf kennismakingslessen aangeboden en de groepen 6 t/m 8 krijgen de basistraining aangeboden, inclusief de ouderles.

**Resultaten Rots en Water**

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt:

* dat kinderen na afloop van een Rots en Water-training over meer zelfvertrouwen en zelfbeheersing beschikken.
* dat pesten en grensoverschrijdend gedrag afneemt.

Behalve de bevordering van sociale veiligheid en het sociaal welzijn, en het reduceren van pesten en geweld blijkt uit kleinschalig onderzoek dat Rots en Water bijdraagt aan:

* een verbeterde onderwijsrelatie tussen leerling en leerkracht
* betere coping strategieën, conflictmanagement
* betere leerprestaties
* weinig tot geen drop out

**Veranderingen in sociale veiligheid, competentiebeleving en depressieve gevoelens van basisschoolkinderen die aan het interventieprogramma Rots en Water deelnemen: een vergelijkingsstudie**

WETENSCHAP

***Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Dekovi****ć*

**| Tijdschrift Klinische Psychologie, 2019, 49(1), 38-57 |**

# SAMENVATTING

**Deze studie had als doel om veranderingen in sociale veiligheid (pesten en gepest worden), competentiebeleving (zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en sociale acceptatie) en depressieve gevoelens te onderzoeken wanneer het interventieprogramma Rots en Water (R&W) wordt toegepast. Ook werd onderzocht of er sekseverschillen waren in de veranderingen. Een totaal van 1203 basisschoolleerlingen tussen 7 en 14 jaar oud (M = 10,08; SD = 0,97; 48,6% meisjes) participeerden in het onderzoek; ze waren afkomstig van 17 scholen die willekeurig zijn toegewezen aan de interventiegroep (11) of de controlegroep (6) en vulden voor en na de interventie vragenlijsten in. Wanneer de voor- en nameting apart voor de interventiegroep en de controlegroep werden vergeleken, rapporteerden kinderen in de interventiegroep een afname in twee vormen van pesten, een afname in bijna alle vormen van gepest worden, een hogere mate van zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en sociale acceptatie en een afname van depressieve gevoelens. In de controlegroep werden slechts twee veranderingen gevonden. Wanneer verschillen tussen de interventiegroep en controlegroep in verandering over tijd werden onderzocht, bleek dat zij verschilden wat twee vormen van pesten betreft (fysiek gepest worden, pesten ‘overig’), qua zelfregulatie en zelfvertrouwen en qua depressieve gevoelens. De leerlingen die R&W hadden gevolgd, rapporteerden grotere verbeteringen dan de leerlingen in de controlegroep. Er werden geen sekseverschillen gevonden in veranderingen over tijd tussen de verschillende groepen en ook niet binnen de interventiegroep. Het lijkt belangrijk om onderscheid te maken tussen verschillende vormen van pesten en gepest worden. De resultaten geven geen aanleiding voor een seksespecifieke aanpak van R&W. Implicaties voor vervolgonderzoek en de klinische praktijk worden besproken.**

**Trefwoorden: interventieonderzoek, Rots en Water, pesten, basisschool, herhaalde metingen ancova**



49/1

# Inleiding

Pesten is een serieus maatschappelijk probleem en vormt een groot risico voor de sociale en emotionele ontwikkeling en academische prestaties (zie bijvoorbeeld: Hong & Espelage, 2012). Geschat wordt dat ongeveer 30% van alle schoolgaande kinderen betrokken is bij pesten, of als pleger, of als slachtoffer, of beide (Evans, Fraser, & Cotter, 2014; Salmivalli, 2010). Met betrekking tot de basisschool laten landelijke schattingen in Nederland zien dat ongeveer 20% van alle kinderen aangeeft dat ze anderen pesten (Van der Gaag & Duiven, 2013) en ongeveer 10% geeft aan dat ze door anderen gepest worden (Scholte, Nelen, De Wit, & Ananiadou, 2016).

In de laatste decennia zijn veel verschillende school-based antipestprogramma’s ontwikkeld om pesten tegen te gaan. Recente reviews en meta-analyses van deze antipestprogramma’s laten gemengde resultaten zien. Sommige reviews concluderen dat de onderzochte programma’s minimale of zelfs negatieve effecten hebben (Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007; Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). Andere reviews daarentegen laten bescheiden positieve resultaten zien (Ttofi & Farrington, 2011; Ttofi, Farrington, & Baldry, 2008). Deze tegenstrijdige resultaten kunnen wellicht worden verklaard door het gebruik van verschillende definities en operationalisaties van pesten (Evans et al., 2014). Om ons begrip over de effectiviteit van antipestprogramma’s te vergroten, is het van groot belang om verschillende vormen van pesten te onderscheiden. Pesten is complex, multidimensioneel en dynamisch sociaal gedrag (Olweus, 1993) en kan verschillende vormen aannemen (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014). Een eerste vorm is fysiek pesten, waarbij kinderen fysieke kracht gebruiken zoals slaan of schoppen. Verbaal pesten is een tweede vorm en bestaat uit mondelinge uitingen zoals plagen, uitschelden of iemand belachelijk maken. Een derde vorm is relationeel pesten, waarbij de focus ligt op sociale exclusie of het beschadigen van iemands reputatie. Een vierde vorm is het aanbrengen van schade aan eigendommen, waarbij bijvoorbeeld bezittingen van slachtoffers worden gestolen of beschadigd. Ten slotte is cyberpesten een vijfde vorm, waarbij digitale communicatie wordt ingezet om intimiderende berichten aan slachtoffers te versturen of gemene boodschappen op internet te zetten.

Veel studies maken geen onderscheid tussen de verschillende vormen van pesten. Voor een beter begrip met betrekking tot de effectiviteit van school-based antipestprogramma’s is het van belang onderscheid te maken tussen fysiek, verbaal en relationeel pesten, alsmede eigendomsschade en cyberpesten. Daarnaast is het ook van belang om te kijken naar deze vormen van pesten vanuit het perspectief van het slachtoffer, omdat een vermindering van pesten samen zou moeten gaan met een vermindering in de mate van ervaren slachtofferschap van pesten. De huidige studie had daarom als doel om de ontwikkeling van meerdere vormen van pesten en gepest worden te onderzoeken wanneer een schoolbased programma wordt ingezet.

Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

De meeste school-based antipestprogramma’s hanteren een cognitieve benadering en maken daarbij veelvuldig gebruik van verbale interacties. Niet alle kinderen zullen hierdoor profijt hebben van deze programma’s. Vooral kinderen op de basisschool bij wie de cognitieve ontwikkeling nog volop gaande is, die nog speels zijn en behoefte hebben aan fysieke stimulatie zouden minder kunnen profiteren van zulke programma’s. Het is bovendien aangetoond dat kinderen meer gemotiveerd zijn om te leren wanneer ze daadwerkelijk ervaren wat ze leren (Van de Laarschot & Heusdens, 2012). Een programma dat vooral gebruikmaakt van fysieke oefeningen in plaats van een overwegend verbaal cognitieve benadering zal wellicht effectiever zijn in het verminderen van pesten bij basisschoolkinderen.

## Rots en Water

Rots en Water (R&W; Ykema, 2014) is een interventieprogramma dat in Nederland is ontwikkeld met als doel het psychosociaal welbevinden van kinderen en jongeren te vergroten en daarbij pesten te verminderen, waardoor ook de mate van ervaren sociale veiligheid wordt vergroot. De focus ligt op het verhogen van de weerbaarheid (het zogenaamde Rotselement) en het ontwikkelen en verbeteren van sociale en communicatievaardigheden (het zogenaamde Waterelement). Veiligheid, respect en integriteit op persoonlijk en sociaal vlak zijn in de training belangrijke elementen. Hiermee wordt beoogd een veilig schoolklimaat te realiseren en pestgedrag te voorkomen of te verminderen.

In tegenstelling tot een verbaal-cognitieve benadering, die veel programma’s toepassen, maakt R&W gebruik van een psychofysieke benadering. Fysieke communicatie is een belangrijk thema. Via spel en oefeningen leren kinderen om fysiek contact te maken, andermans grenzen te respecteren en hun eigen grenzen te stellen. Kinderen ontwikkelen meer gedragsalternatieven en leren daarbij weloverwogen keuzes te maken tussen zogenaamde Rotsacties en Wateracties. Zo leren kinderen spelenderwijs sterk en rustig staan (gegrond en gecentreerd), waardoor zij beter in staat zijn om te kunnen kiezen tussen een harde Rotsactie en een verbindende Wateractie. Een van de oefeningen is bijvoorbeeld Chinees Boksen, waarbij kinderen elkaar met gebruik van de open handpalmen uit balans proberen te tikken (Rotsactie). Het is echter ook toegestaan de handen terug te trekken (Wateractie). Kinderen ervaren dat zowel Rots- als Wateracties punten op kunnen leveren, maar dat ze bij een Rotsactie wel een grotere kans lopen hun fysieke en mentale balans te verliezen. De gecentreerde en gegronde basishouding kan ook in een gesprek worden ingezet. Een Rotsopstelling in een gesprek leidt eerder tot conflicten en verlies van de psychofysieke balans, een Wateropstelling leidt tot meer begrip en verbondenheid. In het geval dat een Rotsopstelling noodzakelijk is, bijvoorbeeld wanneer een eigen grens aangegeven moet worden, leren kinderen ook daarin beter de rust te bewaren. Het R&W-principe kan ook worden vertaald naar vriendschappen en relaties, waarbij de kinderen leren: ‘Rots doet pijn en Water is fijn’. Later wordt dit meer genuanceerd, soms is wat meer Rots nodig en soms wat meer Water.

R&W wordt wereldwijd veel gebruikt. Het van oorsprong Nederlandse product heeft zich ontwikkeld tot een internationaal programma. Sinds 1999 hebben meer dan 60.000 participanten de basistraining gevolgd in 15 landen, waaronder Nederland (30.000 trainers en meer dan 2000 scholen), België, Australië, Nieuw-Zeeland en China. Ondanks deze brede implementatie is er slechts beperkte informatie beschikbaar over de effectiviteit van R&W. Resultaten van een aantal kleinschalige studies (kwalitatieve of pretest-posttestevaluatiestudies waarbij slechts in enkele gevallen sprake is van een controlegroep) naar de effectiviteit van het programma laten zien dat participanten zich na de R&W-training weerbaarder voelen, een positievere identiteit ervaren en meer actieve dan passieve copingmechanismen gebruiken wanneer ze worden geconfronteerd met moeilijke situaties (Ykema, Hartman, & Imms, 2006). Een recente studie naar het effect van R&W op de preventie van seksuele agressie (De Graaf, De Haas, Zaagsma, & Wijssen, 2015), waarbij een longitudinaal quasi-experimenteel design met kwantitatieve data is gebruikt, toont aan dat jongens een afname van coërcitieve strategieën en verbale manipulatie rapporteerden. Bij de follow-upmeting rapporteerden jongens verbetering in zelfregulatie en algemene eigen effectiviteit. Over eventuele verandering in pesten na het volgen van R&W is nog niet veel bekend. Het huidige onderzoek richtte zich daarom op verschillende vormen van pesten en gepest worden.

Twee belangrijke concepten die aan het R&W-programma ten grondslag liggen, worden eveneens onderzocht: zelfcontrole en zelfvertrouwen. Het programma beoogt kinderen zich meer bewust te laten worden van hun lichaam (lichaamsbewustzijn) en de emoties die zich daarin uitdrukken (emotioneel bewustzijn) om deze vervolgens beter te kunnen hanteren. Hierdoor kunnen kinderen in stressvolle situaties mogelijk hun emoties beter controleren waardoor zij wellicht betere, weloverwogen keuzes kunnen maken. Dit kan een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van het zelfvertrouwen. De oefeningen hebben als doel bij te dragen aan het ontwikkelen van respect, medeleven en solidariteit, hetgeen een verhoogde mate van sociale cohesie kan bevorderen (Ykema, 2002). In het huidige onderzoek werd onderzocht of de mate van zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en zelfvertrouwen met betrekking tot sociale acceptatie verbetert na het volgen van

R&W.

Ten slotte is, als maat voor welbevinden, additioneel onderzocht of er verbeteringen zijn in de rapportage van depressieve gevoelens na het volgen van R&W. Andere Nederlandse school-based antipestprogramma’s laten gunstige effecten zien met betrekking tot depressieve gevoelens (Orobio de Castro et al., 2012). Depressieve gevoelens worden in de huidige studie beschouwd als secundaire uitkomst, omdat het verminderen van depressieve gevoelens geen hoofddoel van het programma is. Het is mogelijk dat veranderingen in pesten/gepest worden en veranderingen in zelfregulatie en zelfvertrouwen kunnen bijdragen aan het welbevinden van kinderen.

Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

## Sekseverschillen

Het is belangrijk om te onderzoeken of jongens en meisjes een vergelijkbare ontwikkeling laten zien na afloop van het R&W-programma of dat er een seksespecifiek programma moet worden aangeboden. Er zijn indicaties dat interventies gericht op pesten en gepest worden verschillende effecten laten zien bij jongens en meisjes. Zo zijn interventie-effecten met betrekking tot gepest worden soms groter bij jongens (Eslea & Smith, 1998; Olweus, 2004), terwijl meisjes een grotere afname rapporteren in pesten (Olweus, 2004). Omdat pesten verschillende sociale functies lijkt te hebben voor jongens en meisjes, zouden de resultaten kunnen verschillen voor de verschillende vormen van pesten. Jongens streven bijvoorbeeld naar sociale dominantie en sociale status, terwijl meisjes meer focus leggen op het verwerven van hechte relaties door dit soort relaties tussen anderen kapot te maken (Caravita & Cillessen, 2012; Espelage, Mebane, & Swearer, 2004). Dit suggereert dat de interventie wellicht tot een grotere afname in fysiek pesten bij jongens en tot een grotere afname in relationeel pesten bij meisjes zou leiden.

Naast sekseverschillen in interventie-effecten op pesten en gepest worden, verschillen jongens en meisjes wellicht ook in interventie-effecten met betrekking tot de mate van zelfregulatie en zelfvertrouwen. Zo laat onderzoek consistent zien dat meisjes meer zelfregulatie vertonen in vergelijking met jongens (Else-Quest, Hyde, Goldsmith, & Van Hulle, 2006; Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009), terwijl jongens een hogere mate van zelfvertrouwen hebben dan meisjes (Huang, 2010; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Orth & Robins, 2014). Verwacht werd daarom dat jongens een sterkere toename in zelfregulatie laten zien en meisjes een sterkere toename in zelfvertrouwen na het volgen van het R&Wprogramma.

Wat depressieve gevoelens betreft, werden geen sekseverschillen verwacht. Hoewel meisjes doorgaans meer depressieve symptomen rapporteren dan jongens (bijvoorbeeld: Ge, Conger, & Elder, 2001; Hankin, 2009), laat onderzoek zien dat dit vooral pas tijdens de adolescentie naar voren komt (bijvoorbeeld: Angold, Erkanli, Silberg, Eaves, & Costello, 2002; Cole et al., 2002).

Samenvattend heeft de huidige studie onderzocht of de verschillende vormen van pesten en gepest worden van basisschoolleerlingen afnamen na het volgen van het R&W-programma. Daarnaast werd onderzocht of zelfregulatie en zelfvertrouwen (globaal en met betrekking tot sociale acceptatie) toenamen na het volgen van het R&W-programma en of depressieve gevoelens afnamen. Ten slotte werd onderzocht of er sekseverschillen waren in de veranderingen over tijd, waarbij werd verwacht dat er verschillen zijn in fysiek en relationeel pesten en gepest worden, alsmede in zelfregulatie en zelfvertrouwen.

# Methode

## Procedure

### Werving en design

Reguliere basisscholen (geen speciaal onderwijs) die het R&W-programma nog niet gebruikten, kwamen in aanmerking voor deelname aan het onderzoek. De scholen werden geworven via het netwerk van het Gadaku Instituut (het Rots & Water Instituut NL). Ook de scholen die een subsidieaanvraag hadden ingediend bij het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu voor deelname aan een R&W-training maar hierop een negatieve reactie hadden gekregen vanwege de grote hoeveelheid aanvragen, werden benaderd door het Gadaku Instituut met de vraag of ze wilden deelnemen aan het onderzoek. De deelnemende scholen (de scholen in de controlegroep na afloop van het onderzoek, waarvan alle scholen op een na gebruik hebben gemaakt) ontvingen 50% korting op de training van de leerkrachten alsmede gratis werkboekjes voor de leerlingen, posters, R&W-sleutelhangers (met stressbal) voor alle leerlingen en certificaten voor de leerlingen die het programma hadden gevolgd. In totaal deden 17 scholen mee, verspreid over verschillende regio’s in Nederland, met 31 tot 150 deelnemende leerlingen per school.

De scholen werden willekeurig toegewezen aan de interventiegroep of de controlegroep door een onafhankelijk notaris, met een tweederdekans om toegewezen te worden aan de interventiegroep. Elf scholen werden toegewezen aan de interventiegroep en zes scholen aan de controlegroep.

De ouders van de leerlingen die voor deelname in aanmerking kwamen (groep 6, 7 of 8)1, ontvingen een brief met informatie over het onderzoek, waarbij zij in de gelegenheid werden gesteld om deelname van hun kind te weigeren. Minder dan 1% van de leerlingen (n = 5) mocht niet meedoen van hun ouders. De leerlingen zelf mochten te allen tijde deelname weigeren (niemand weigerde).

Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

Beoordeeld op beschikbaarheid (n = 1173)

Werving

Toewijzing

Nameting

Analyses

)

(=

103%

Gerandomiseerd (n = 1168) (= 100%)

Toewijzing aan Rots en Water (n = 680)

Toewijzing aan controlegroep (n = 488)

Geëxcludeerd (n = 5)

•

Niet voldaan aan inclusiecriteria (n = 0)

•

Weigering deelname of geen

toestemming van ouders (n = 5)

•

Andere redenen (n = 0)

Uitval nameting (n = 16)

•

Weigering deelname (n = 0)

•

Kon niet getraceerd worden / afwezig

tijdens nameting (n = 16)

Niet aanwezig op voormeting, wel op

nameting (n = 28) (+ 2,4%)

Geanalyseerd (n = 708)

Geëxcludeerd in analyses (n = 0)

Geanalyseerd (n = 495)

Geëxcludeerd in analysis (n = 0)

Uitval nameting (n = 20)

•

Weigering deelname (n = 0)

•

Kon niet getraceerd worden / afwezig

tijdens nameting (n = 20)

Niet aanwezig op voormeting, wel op

nameting (n = 7) (+ 0,6%)

Voor aanvang (pre-interventie [oktober 2015], T1) en na afloop (postinterventie [maart 2016], T2) van het programma werden vragenlijsten afgenomen. De leerlingen vulden de vragenlijsten in ongeveer veertig minuten in onder reguliere schooltijd en onder supervisie van getrainde onderzoeksassistenten. Alle leerlingen ontvingen na afloop een beloning (sleutelhanger met stressbal) voor deelname. Een aantal leerlingen was afwezig op T1 (n = 35), maar heeft wel de vragenlijsten ingevuld op T2; 36 leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld op T1, maar niet op T2 (figuur 1).

**Figuur 1.** Stroomdiagram.

### Training en programma

Het R&W-programma werd verzorgd door getrainde leerkrachten. Zij ontvingen twee maanden (september 2015) voordat het programma van start ging een training van het Gadaku Instituut. Dit bestond uit een aaneengesloten driedaagse training en één aanvullende dag met hertraining waarbij ook meer informatie over het onderzoek werd gegeven. Tijdens de implementatie van het R&W-programma op de scholen was een coach van het Gadaku Instituut beschikbaar voor supervisie. De R&W-handleiding werd intensief gebruikt als leidraad voor iedere sessie in de klas. In totaal bestond de training uit dertien wekelijkse sessies in de klas (45 minuten per sessie), gegeven tussen november 2015 en maart 2016.

## Participanten

De totale steekproef bestond uit 1203 leerlingen tussen 7 en 14 jaar oud (slechts één leerling was 13 jaar oud en één leerling was 14 jaar oud; M = 10,08; SD = 0,97), waaronder 585 meisjes (48,6%). De leerlingen waren gelijk verdeeld over de groepen (groep 6: 31,5%; groep 7: 35,2%; groep 8: 33,3%). In tabel 1 zijn de eigenschappen van de deelnemende leerlingen te vinden, apart voor de interventie- en de controlegroep. Omdat het aantal niet-westerse leerlingen hoger was in de controlegroep, werd hiervoor gecontroleerd in de analyses. In de controlegroep zaten proportioneel iets meer meisjes. Het geslacht is meegenomen als moderator in de analyses.

**Tabel 1.** Eigenschappen van de leerlingen op T1.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Interventiegroep n = 708** | **Controlegroep n = 495** | χ**2 a** | **p** |
| Geslacht (% meisjes) | 327 (46) | 258 (52) | 4,107 | 0,043 |
| Leeftijd (SD) | 10,04 (0,94) | 10,14 (1,0) | -1,751 | 0,080 |
| Ouders gescheiden (%) | 127 (18) | 74 (15) | 2,213 | 0,128 |

Geboorte regio niet-westers (%) 9,127 0,003

14 (2)

26 (5)

Groep 6 (%)

227 (32)

152 (31)

Groep 7 (%)

248 (35)

175 (35)

0,271

0,873

Groep 8 (%)

233 (33)

168 (34)

Legenda: **a**Verschil in leeftijd is getoetst met een onafhankelijke T-toets.

## Instrumenten

Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

### Pesten en gepest worden

Om de verschillende vormen van pesten te meten, werd eerst de frequentie gemeten waarmee leerlingen andere leerlingen op school pesten. Dit werd gemeten met een item van de Bullying and Victimization-vragenlijst (Olweus, 1996): ‘Hoe vaak heb jij kinderen van jouw school sinds het begin van dit schooljaar gepest?’ (op T2: ‘sinds de kerstvakantie’). Het item werd beoordeeld op een 5-puntsschaal (1 = *Ik heb niet gepest* en 5 = *Ik heb meerdere keren per week gepest*). Wanneer leerlingen rapporteerden dat ze gepest hadden (antwoord 2-5) vulden zij vervolgens acht vragen in over het soort en de frequentie van het pesten. De vijf verschillende vormen van pesten werden gemeten met zeven items: verbaal (‘Ik heb gepest door anderen uit te schelden, belachelijk te maken, of uit te lachen.’), fysiek (‘Ik heb gepest doordat ik anderen heb geschopt, geduwd, geslagen of bespuugd.’), relationeel (gemeten met drie items, bijvoorbeeld: ‘Ik heb gepest doordat ik anderen ergens niet aan mee heb laten doen, heb genegeerd, of over hen heb geroddeld.’), eigendomsschade (‘Ik heb gepest door geld of andere spullen af te pakken of kapot te maken.’), en cyber (‘Ik heb gepest op het internet of de telefoon, door vervelende berichten of plaatjes te plaatsen.’). Ten slotte werd een categorie ‘overig’ gevormd op basis van een achtste item van de vragenlijst (‘Ik heb op een andere manier gepest.’). De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 (*helemaal niet*) tot 5 (*meerdere keren per week*). Alfa relationeel T1/T2 is 0,53/0,60.

Om de verschillende vormen van gepest worden te meten, werden dezelfde vragen gebruikt als voor het pesten van anderen, maar dan geherformuleerd, zodat ze betrekking hadden op slachtofferschap in plaats van daderschap. Zo werd eerst gevraagd hoe vaak men gepest werd en wanneer leerlingen rapporteerden dat ze gepest werden (antwoord 2-5), werd vervolgens gevraagd acht vragen in te vullen over het soort en de frequentie van het pesten, zoals hierboven beschreven (bijvoorbeeld: verbaal: ‘Ik ben gepest doordat ik ben uitgescholden, belachelijk gemaakt of uitgelachen.’). Alfa relationeel T1/T2 is 0,74/0,76.

### Zelfregulatie

Om zelfregulatie te meten, is gebruikgemaakt van de Difficulties in Emotion Regulation Scale (Gratz & Roemer, 2004; Neumann, Van Lier, Gratz, & Koot, 2010), bestaande uit vijftien items (bijvoorbeeld: ‘Als ik van streek ben, heb ik geen controle meer over mijn gedrag.’). De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 (*bijna nooit*) tot 5 (*bijna altijd*).

Scores werden gehercodeerd, waarbij een hoge score een hoge mate van zelfregulatie betekent. De betrouwbaarheid was 0,89 op T1 en 0,91 op T2.

### Globaal zelfvertrouwen

Om gevoelens van globaal zelfvertrouwen te meten, is gebruikgemaakt van de globale zelfwaarderingsschaal van de Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985; Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh, & Ten Brink, 2004), bestaande uit zes items (bijvoorbeeld: ‘Ik ben tevreden met mijzelf.’) beoordeeld op een 5-puntsschaal (1 = *helemaal niet waar* en 5 = *helemaal waar*). Een hoge score betekent een hoge mate van ervaren globaal zelfvertrouwen. De betrouwbaarheid was 0,82 op T1 en 0,84 op T2.

### Sociale acceptatie

Om de mate van ervaren sociale acceptatie te meten, is gebruikgemaakt van de sociale acceptatieschaal van de Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985; Veerman et al., 2004), bestaande uit zes items (bijvoorbeeld: ‘Ik heb veel vrienden.’) beoordeeld op een 5-puntsschaal (1 = *helemaal niet waar* en 5 = *helemaal waar*). Een hoge score betekent een hoge mate van ervaren sociale acceptatie. De betrouwbaarheid was 0,72 op T1 en 0,76 op T2.

### Depressieve gevoelens

Om de mate van ervaren depressieve gevoelens te meten, is gebruikgemaakt van de Major Depression Disorder Scale (Chorpita, Yim, Moffitt, Umemoto, & Francis, 2000), bestaande uit negen items (bijvoorbeeld: ‘Ik heb het gevoel dat ik niets waard ben.’) beoordeeld op een 4-puntsschaal (1 = *nooit* en 4 = *altijd*). Een hoge score betekent een hoge mate van depressieve gevoelens. De betrouwbaarheid was 0,73 op T1 en 0,75 op T2.

## Analyseplan

IBM SPSS Statistics for Windows, versie 24, is gebruikt voor alle analyses. Allereerst is met gepaarde t-toetsen, apart voor de interventie- en controlegroep, onderzocht of er verschillen zijn tussen de voor- en nameting op het gebied van pesten, gepest worden, zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen, sociale acceptatie en depressieve gevoelens. Vervolgens is onderzocht of veranderingen over tijd significant verschillen tussen de interventiegroep en controlegroep. Hiertoe zijn herhaalde metingen ancova’s uitgevoerd met tijd (T1 en T2) als *within* variabele en conditie (interventie en controle) als *between* variabele, gecontroleerd voor etnische achtergrond, met geslacht als factor (moderator: tijd\*conditie\*geslacht). Ten slotte zijn herhaalde metingen ancova’s uitgevoerd met tijd (T1 en T2) als *within* variabele en geslacht als *between* variabele, om te onderzoeken of jongens en meisjes verschillen in verandering over tijd wanneer ze het R&W-programma hebben gevolgd (dus binnen de interventiegroep).

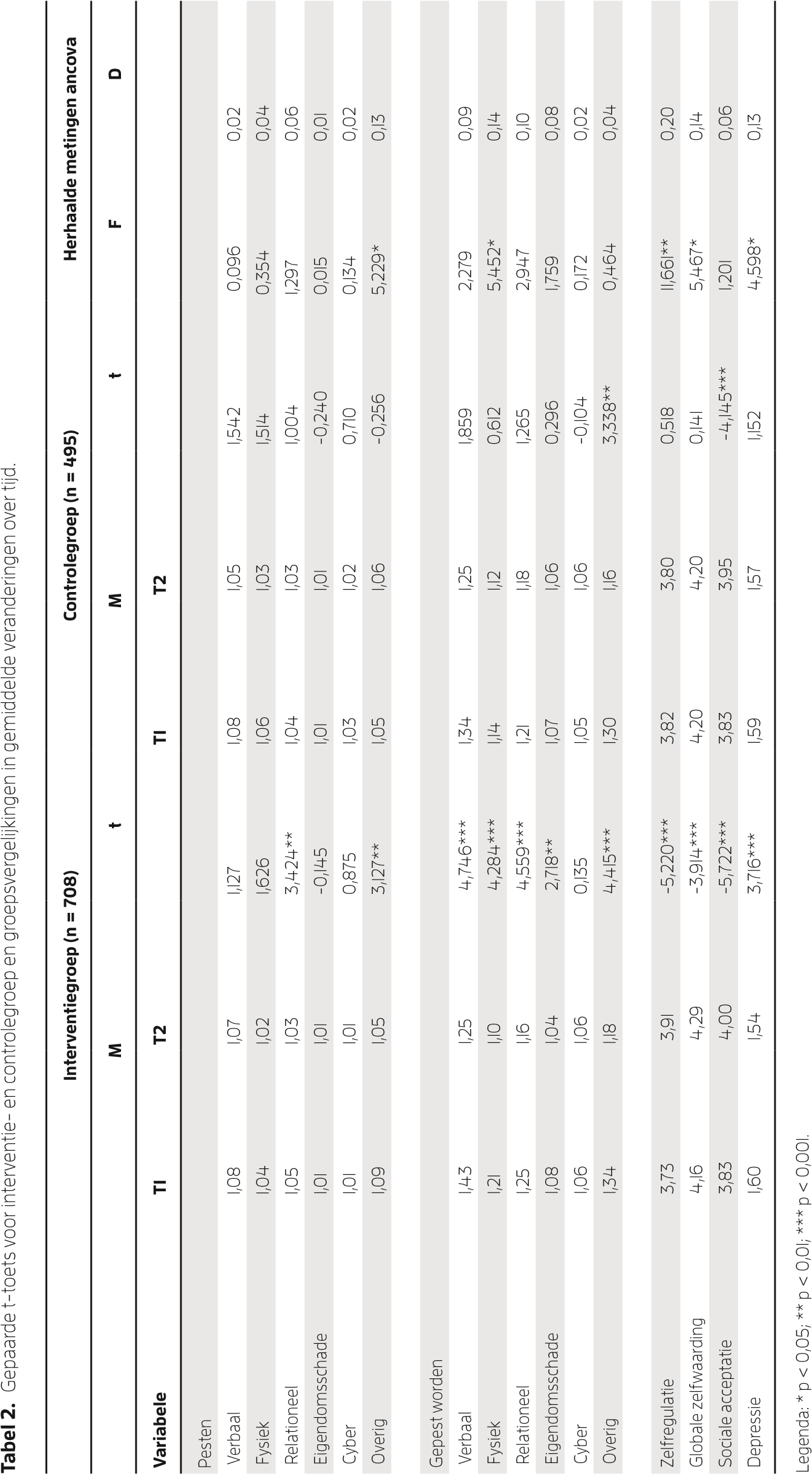
Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

# Resultaten

Het percentage ontbrekende waarden in de dataset was kleiner dan 4%. Littles Missing Completely at Random-test was significant (χ2 = 89435,326, df = 81828, p = 0,000), wat betekent dat de ontbrekende waarden niet volledig willekeurig zijn. De ontbrekende waarden zijn daarom geïmputeerd middels de multipele imputatiemethode in SPSS. Multipele imputatie geeft meer juiste resultaten dan *listwise deletion* ook al zijn de ontbrekende data niet volledig willekeurig (Schafer & Graham, 2002).

De resultaten van de gepaarde t-toetsen, apart voor de interventie- en controlegroep, zijn te vinden in tabel 2. In totaal zijn er meer verschillen gevonden tussen T1 en T2 voor de interventiegroep in vergelijking met de controlegroep. Met betrekking tot pesten rapporteerde de interventiegroep dat er minder relationeel gepest werd en ook het pesten in de categorie ‘overig’ nam af over tijd. Geen verschillen tussen voor- en nameting met betrekking tot de verschillende vormen van pesten zijn gevonden voor de controlegroep. Wat gepest worden betreft, is in de interventiegroep een afname te zien voor alle vormen, behalve voor cyberpesten. De controlegroep laat alleen een afname zien in de categorie ‘overig’. Ten slotte rapporteert de interventiegroep een toename in de mate van zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en sociale acceptatie en een afname in de mate van depressieve gevoelens. De controlegroep rapporteert alleen een toename in sociale acceptatie.

Deze resultaten lijken te suggereren dat de interventiegroep deels voordeel zou kunnen hebben van het R&W-programma. Met herhaalde metingen ancova’s is vervolgens onderzocht of de verschillen in perceptie tussen de interventiegroep en controlegroep significant zijn (zie tabel 2).



Wat de perceptie van pesten betreft, werd alleen een verschil gevonden tussen de interventiegroep en de controlegroep voor de categorie ‘overig’, waarbij de interventiegroep een afname rapporteert, maar de controlegroep geen verandering over tijd rapporteert. Met betrekking tot de perceptie van gepest worden, is een verschil gevonden tussen de interventiegroep en de controlegroep voor fysiek gepest worden, waarbij de interventiegroep een sterkere afname rapporteert dan de controlegroep. Voor de overige vormen van gepest worden, zijn geen verschillen gevonden tussen de twee groepen. Ten slotte zijn er verschillen gevonden tussen de interventiegroep en de controlegroep in de mate van zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en depressieve gevoelens. Voor alle drie de variabelen geldt dat de interventiegroep een verandering rapporteert over tijd (een toename in zelfregulatie en globaal zelfvertrouwen en een afname in depressieve gevoelens), maar dat de controlegroep niet verandert over tijd. De toename in sociale acceptatie is voor beide groepen ongeveer even groot en de groepen verschillen hierin niet.

Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

## Sekseverschillen

In de totale groep zijn geen moderatoreffecten gevonden voor geslacht. Jongens en meisjes verschilden niet in de mate van verandering over tijd tussen de verschillende condities (interventie/controle), voor geen van de uitkomsten. Wanneer werd gekeken naar verschillen in groei tussen jongens en meisjes binnen de interventiegroep, zijn, in tegenstelling tot de verwachting, geen sekseverschillen gevonden voor de verschillende vormen van pesten en gepest worden in de veranderingen over tijd. Ook voor zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen, sociale acceptatie en depressieve gevoelens zijn geen verschillen gevonden tussen jongens en meisjes in de gerapporteerde verandering over tijd na het volgen van het R&W-programma. Deze bevindingen suggereren dat het R&W-programma vergelijkbare effecten heeft voor jongens en meisjes.

# Discussie

De huidige studie heeft onderzocht of de verschillende vormen van pesten en gepest worden bij basisschoolleerlingen afnamen, of de zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en sociale acceptatie toenamen en of depressieve gevoelens afnamen na het volgen van het R&W-programma. Wanneer de voor- en nameting werden vergeleken, apart voor de interventiegroep en de controlegroep, rapporteerden kinderen in de interventiegroep een afname in twee vormen van pesten, een afname in alle vormen, op één na, van gepest worden, een hogere mate van zelfregulatie, globaal zelfvertrouwen en sociale acceptatie en een lagere mate van depressieve gevoelens. In de controlegroep werden slechts twee veranderingen gevonden. Het lijkt erop dat vooral winst werd behaald voor de verschillende vormen van gepest worden in vergelijking met de verschillende vormen van pesten. Dit is in tegenstelling tot resultaten uit een meta-analytische review waaruit blijkt dat schoolbased interventieprogramma’s een vergelijkbaar effect hebben op pesten en gepest worden (Ttofi & Farrington, 2011). Wellicht dat de psychofysieke aanpak van R&W en de focus op het vergroten van de kracht van het kind en het lichaamsbewustzijn, meer veranderingen teweegbrengen in de perceptie van slachtoffers van pesten. Dit sluit aan bij bevindingen van Ykema et al. (2006), waarbij kinderen na R&W weerbaarder werden, een positievere identiteit kregen en meer actieve dan passieve copingmechanismen gebruikten wanneer ze geconfronteerd werden met moeilijke situaties. In eerder onderzoek (bijvoorbeeld: Farrington & Ttofi, 2009) zijn verschillende interventiecomponenten onderscheiden die gerelateerd zijn aan het succes van het programma op pesten en gepest worden, zoals hele schoolbenadering, ouderbetrokkenheid, training van docenten en dergelijke. Het is echter niet duidelijk in hoeverre variatie in programma-*aanpak* (bijvoorbeeld verbaal cognitief, psychofysiek, of meer creatieve vormen van aanpak door middel van videospel of buddymentoren) van betekenis is voor de effectiviteit met betrekking tot pesten en gepest worden. Dit zou een interessant aspect kunnen zijn voor toekomstige meta-analyses en reviews naar pesten.

Wanneer verschillen tussen de interventiegroep en controlegroep in verandering over tijd werden onderzocht, bleek dat de twee groepen verschillen op een tweetal variabelen van pesten (pesten ‘overig’, fysiek gepest worden). De leerlingen die het R&W-programma hebben gevolgd, rapporteerden grotere verbeteringen dan de leerlingen in de controlegroep, wat lijkt te indiceren dat R&W voor deze subtypes van pesten betekenisvol is. Dit sluit aan bij resultaten van meerdere reviews waarbij gevonden is dat school-based antipestprogramma’s effectief zijn in het verminderen van pesten en gepest worden (bijvoorbeeld: Ttofi & Farrington, 2011).

Omdat pesten verschillende vormen kan aannemen (Evans et al., 2014; Gladden et al., 2014), zijn in het huidige onderzoek meerdere vormen onderscheiden van pesten en gepest worden en de resultaten laten zien dat het belangrijk is hierin onderscheid te maken. Naast de vormen die zijn onderscheiden, zijn er wellicht nog andere vormen van pesten of meer subtielere vormen van pesten die daar niet onder vallen. Zo zijn er in het huidige onderzoek verbeteringen gevonden na het volgen van R&W in de categorie ‘overig’ pesten. Er is echter geen informatie beschikbaar welke manier van pesten het kind heeft toegepast. Toekomstig onderzoek zou meer aandacht kunnen besteden aan verschillende vormen/ manieren van pesten die kinderen toepassen om nog beter onderscheid te kunnen maken in vormen van pesten en gepest worden, en de mogelijke verschillende effecten van interventieprogramma’s hierop.

De grotere afname in de perceptie van fysiek gepest worden in de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep is goed voorstelbaar gezien de fysieke aard van het R&W-programma. Fysieke communicatie, het fysiek contact maken en eigen en andermans grenzen respecteren, het leren opkomen voor jezelf en zelfcontrole ervaren, kan zorgen voor het gebruiken van alternatieve oplossingsstrategieën en houdingen waardoor iemand wellicht minder snel fysiek gepest zal worden.

Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

De perceptie van twee belangrijke bouwstenen van het R&W-programma, zelfregulatie en globaal zelfvertrouwen, verbeterden over tijd in de interventiegroep, terwijl dit niet veranderde in de controlegroep. Dit sluit aan bij onderzoek bij jongens naar seksuele agressie (De Graaf et al., 2015) waarbij ook verbeteringen in zelfregulatie zijn gevonden na het volgen van R&W. Deze bevindingen ondersteunen de theoretische veronderstelling dat R&W bijdraagt aan het (h)erkennen van grenzen, het eigen lichaam en de eigen emoties, en het ontwikkelen van respect, medeleven en solidariteit, wat een verhoogde zelfregulatie en een verhoogd zelfvertrouwen tot gevolg kan hebben. De mate van ervaren sociale acceptatie verbetert zowel in de interventiegroep als de controlegroep. Het is mogelijk dat scholen hier standaard al veel aandacht aan besteden, waardoor beide groepen evenveel verandering over tijd rapporteren.

Ten slotte is er een grotere afname van depressieve gevoelens in de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep. Dit is vergelijkbaar met resultaten uit onderzoek naar andere antipestprogramma’s in Nederland (Orobio de Castro et al., 2012). Hoewel het verminderen van depressieve gevoelens niet het hoofddoel is van R&W, rapporteert de interventiegroep dus wel gunstige verbeteringen in welbevinden. Het is belangrijk om dit mee te nemen in vervolgstudies naar de effectiviteit van R&W.

## Sekseverschillen

De resultaten lieten geen sekseverschillen zien in de verandering over tijd. Verwacht werd dat jongens vanwege hun streven naar sociale dominantie en status een grotere afname zouden rapporteren voor fysiek pesten en dat meisjes door hun focus op hechte relaties een grotere afname in relationeel pesten zouden rapporteren (Caravita & Cilessen, 2012; Espelage et al., 2004). Het uitblijven van deze resultaten heeft wellicht te maken met de relatief jonge onderzoeksgroep (basisschool). Tijdens de adolescentie wordt sociale status steeds belangrijker en zullen relaties met leeftijdgenoten steeds diverser en hechter worden. Daarnaast is de puberteitsfase en de transitie naar de adolescentieperiode doorgaans een fase waarin jongeren zich minder zelfverzekerd voelen. Toekomstig onderzoek zal moeten uitwijzen of R&W wellicht wel verschillende effecten heeft op jongens en meisjes in een oudere leeftijdsgroep dan in de huidige studie is onderzocht. Voor kinderen aan het einde van de basisschoolperiode lijkt er in ieder geval op basis van de huidige resultaten geen aanleiding te zijn een seksespecifieke aanpak van R&W aan te bieden.

## Beperkingen

Er zijn een aantal beperkingen bij dit onderzoek te noemen. Ten eerste zijn alle gegevens verkregen door middel van zelfrapportages van leerlingen. Dit maakt het lastig om de bijdrage van methodevariantie te ontrafelen uit de gevonden effecten. Hierdoor is het tevens niet mogelijk om te beoordelen of het gedrag van de leerlingen daadwerkelijk is veranderd of alleen de perceptie van gedrag. Daarnaast is het mogelijk dat leerlingen sociaal wenselijk hebben geantwoord, met name op het gebied van pesten en gepest worden. Omdat pesten een negatieve lading heeft, kan het zijn dat kinderen zich er niet mee identificeren of zich niet realiseren dat hun gedrag schadelijk kan zijn (Castro, Veerman, Koops, Bosch, & Monshouwer, 2002; Stassen Berger, 2007). Daardoor is er wellicht sprake van onderrapportage van pesten. Ook kunnen slachtoffers de situatie onjuist waarnemen of rapporteren (Camodeca & Goossens, 2005). Pellegrini (2001) geeft aan dat pesters en slachtoffers hoogstwaarschijnlijk onderrapporteren wanneer de antwoorden vertrouwelijk zijn (zoals in de huidige studie) in plaats van anoniem. De gevonden relaties zouden in dat geval in de praktijk dus sterker kunnen zijn.

Ten tweede, en wellicht samenhangend met sociale wenselijkheid, is de betrouwbaarheid van relationeel pesten op T1 niet voldoende. Omdat verschillende vormen van pesten/gepest worden echter niet vaak onderzocht worden en omdat drie van de vier gerapporteerde alfa’s voor relationeel pesten/gepest worden wel voldoende betrouwbaar zijn (0,60 voor pesten T2 en 0,74/0,76 voor gepest worden T1/T2), is ervoor gekozen om deze schaal toch te behouden en hierover te rapporteren. Resultaten met betrekking tot relationeel pesten (T1) moeten wel met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Het is aan te bevelen om de betrouwbaarheid te verbeteren in vervolgonderzoek.

Ten derde is gewerkt met R&W-trainers (leerkrachten) die R&W voor het eerst toepasten. Een voordeel is dat trainers hierdoor vergelijkbaar zijn in ervaring en startniveau. Het is echter mogelijk dat meer ervaren R&W-trainers voor grotere veranderingen kunnen zorgen.

Ten vierde is in het huidige onderzoek een verkorte versie van het R&W-programma uitgevoerd en onderzocht. Hoewel het volledige programma uit dertig lessen bestaat, zijn in de dertien lessen die zijn gegeven alle thema’s aan bod gekomen. In het volledige programma vindt er meer herhaling en meer variatie op dezelfde thema’s plaats, zodat de vaardigheden meer tot automatismen worden getraind voor de kinderen. Het is onduidelijk wat daarvan de gevolgen zouden kunnen zijn voor de resultaten van het programma. En hoewel in het huidige onderzoek een controlegroep is geïncludeerd en de scholen willekeurig zijn toegewezen aan de condities, is alleen een voor- en nameting afgenomen. Om meer te kunnen zeggen over de effectiviteit van het R&W-programma wordt aangeraden om in vervolgonderzoek het volledige R&W-programma te onderzoeken, alsmede een follow-upmeting te doen om de langetermijneffecten in kaart te brengen.

Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

# Conclusie

Ondanks de beperkingen zijn de resultaten relevant voor het onderzoek naar schoolbased antipestprogramma’s. Er zijn indicaties dat kinderen op veel van de onderzochte variabelen positief verbeterd zijn na afloop van het R&W-programma. Zo rapporteren kinderen in de R&W-conditie in vergelijking met de controleconditie een daling in fysiek pesten, ‘overig’ pesten en een sterkere stijging in de mate van zelfregulatie, zelfvertrouwen en welbevinden (minder depressieve gevoelens). De huidige studie laat verder zien dat het onderscheiden van verschillende subtypen van pesten en gepest worden belangrijk is, alsmede de focus op pesten én gepest worden, wat wellicht de verschillende resultaten van meta-analyses met betrekking tot school-based antipestprogramma’s kan verklaren. Het huidige onderzoek biedt een aantal handvatten waar vervolgonderzoek zich op kan richten om meer zicht te krijgen op de effectiviteit van interventieprogramma’s op pesten en laat zien dat het belangrijk is zelfregulatie en zelfvertrouwen hierin mee te nemen. Ook de klinische praktijk lijkt gebaat bij een focus op verschillende vormen van pesten en gepest worden. Pesten is complex, multidimensioneel en dynamisch sociaal gedrag en afhankelijk van de vorm(en) van pesten of gepest worden waar iemand mee te maken heeft, kan wellicht beter worden bepaald waar de nadruk op moet komen te liggen om hiermee om te gaan. Daarnaast is het goed om belangrijke eigenschappen van het kind zelf – zelfregulatie en zelfvertrouwen – erbij te betrekken, omdat zij eventueel kunnen bijdragen aan het verhogen van het gevoel van sociale veiligheid en welbevinden.

**Noot**

1. Groep 6, 7 en 8: de laatste drie leerjaren van het basisonderwijs in Nederland.

# Literatuur

Angold, A., Erkanli, A., Silberg, J., Eaves, L., & Costello, E.J. (2002). Depression scale scores in 8 – 17-year-olds:

Effects of age and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* *43*, 1052-1063.

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. https://doi. org/10.1080/0013188042000337587

Caravita, S.C.S., & Cillessen, A.H.N. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development, 21,* 376-395. https:// doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x

Castro, B., Veerman, J., Koops, W., Bosch, J., & Monshouwer, H. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development, 73,* 916-934.

Chorpita, B.F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L.A., Francis, S.E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: A revised child anxiety and depression scale. *Behaviour Research and Therapy, 38,* 835-855.

Cole, D.A., Tram, J.M., Martin, J.M., Hoffman, K.B., Ruiz, M.D., Jacquez, F.M., & Maschman, T.L. (2002). Individual differences in the emergence of depressive symptoms in children and adolescents: A longitudinal investigation of parent and child reports. *Journal of Abnormal Psychology,* *111*, 156-165. http://psycnet.apa.org/ doi/10.1037/0021-843X.111.1.156

De Graaf, I., De Haas, S., Zaagsma, M., & Wijssen, C. (2015). Effects of Rock and Water: An intervention to prevent sexual aggression. *Journal of Sexual Aggression,22,* 4-19. http://dx.doi.org/10.1080/13552600.2015.1023375

Else-Quest, N.M., Hyde, J.S., Goldsmith, H.H., & Van Hulle, C.A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132,* 33-72. doi:10.1037/0033-2909.132.1.33

Eslea, M., & Smith, P.K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research, 40,* 203-218. doi:10.1080/0013188980400208

Espelage, D.L., Mebane, S.E., & Swearer, S.M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Evans, C.B.R., Fraser, M.W., & Cotter, K.L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19,* 532-544. doi:10.1016/j.avb.2014.07.004

Ferguson, C.J., San Miguel, C., Kilburn, J.C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review, 32,* 401-414. doi:10.1177/0734016807311712

Ge, X., Conger, R.D., & Elder, G.H., Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology,* *37*, 404-417.

Gladden R.M., Vivolo-Kantor A.M., Hamburger M.E., & Lumpkin C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements* (Version 1.0).Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education. Geraadpleegd via https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf

Gratz, K.L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26,* 41-54 http://dx.doi.org/10.1023/ B:JOBA.0000007455.08539.94

Hankin, B.L. (2009). Development of sex differences in depressive and co-occurring anxious symptoms during adolescence: Descriptive trajectories and potential explanations in a multiwave prospective study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology,* *38*, 460-472. doi:10.1080/15374410902976288

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.

Hong, J.S., & Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17,* 311-322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003

Huang, C. (2010). Mean-level change in self-esteem from childhood through adulthood: Meta-analysis of longitudinal studies. *Review of General Psychology, 14*, 251-260. doi:10.1037/a0020543

Ellen Reitz, Esther Mertens, Monique Van Londen, Maja Deković

Kling, K.C., Hyde, J.S., Showers, C.J., & Buswell, B.N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125,* 470-500.

Matthews, J.S., Ponitz, C.C., & Morrison, F.J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 101,* 689-704. doi:10.1037/a0014240

Merrell, K.W., Gueldner, B. A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23,* 26-42. doi:10.1037/10453830.23.1.26

Neumann, A., Van Lier, P.A.C., Gratz, K. L., & Koot, H.M. (2010). Multidimensional assessment of emotion regulation difficulties in adolescents using the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Assessment, 17,* 138-149.

https://doi.org/10.1177/1073191109349579

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire.* Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Orobio de Castro, B., Mulder, S., Van der Ploeg, R., Onrust, S., Van den Berg, Y., Stoltz, S, ... Scholte, R. (2018). *Wat werkt tegen pesten? Effectiviteit van kansrijke programma’s tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk* (Eindrapport). Geraadpleegd via https://www.uu.nl/sites/default/files/eindrapport-wat-werkt-tegen-pesten.pdf

Orth, U., & Robins, R.W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science, 23,* 381-387. doi:10.1177/0963721414547414

Pellegrini, A. D. (2001). Sampling instances of victimization in middle school: A methodological comparison. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 125-146). New York, NY: Guilford.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15,* 112 – 120. https:// doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007

Schafer, J.L., & Graham, J.W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7,* 147177. doi:10.1037//1082-989X.7.2.147

Scholte, R., Nelen, W., De Wit, W., & Kroes, G. (2016). *Sociale veiligheid in en rond scholen.* Nijmegen: Praktikon.

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.

Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27,* 90 – 126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002

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. doi:10.1007/s11292-010-9109-1

Ttofi, M.M., Farrington, D.P., & Baldry, C.A. (2008). *Effectiveness of programs to reduce school bullying: A systematic review.* Stockholm, Sweden: Swedish National Council for Crime Prevention.

Van de Laarschot, M., & Heusdens, W. (2012). Vakmanschap van de vmbo-docent in beeld: resultaten van een onderzoek naar het handelen van de vmbo-docent. *Tijdschrift voor lerarenopleiders, 33,* 10-18.

Van der Gaag, M., & Duiven, R. (2013). *Landelijk onderzoek pesten 2012 primair onderwijs.* Zwolle: School & Innovatie Groep.

Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, P.D.A., Van den Bergh, B.R.H., & Ten Brink, L.T. (2004). *Competentie Belevingsschaal voor Kinderen.* Amsterdam: Harcourt Test Publishers

Ykema, F. (2002). *Het Rots en Water perspectief: een psychofysieke training voor jongens. (*Basisboek*)*. Amsterdam: SWP.

Ykema, F. (2014). *Rots en Water praktijkboek: psychofysieke training voor jongens én meisjes*. Amsterdam: SWP.

Ykema, F., Hartman, D., & Imms, W. (2006). *Bringing it together: Includes 22 case studies of Rock & Water in practice in various settings.* Callaghan, Australia: University of Newcastle, Family Action Centre and Gadaku Institute.

# Summary

**Changes in social safety, feelings of competence, and depressive feelings of elementary school children who received the intervention programme Rock & Water: A comparison study.**

The aim of the study was to examine changes in social safety (bullying and being bullied), feelings of competence (self-regulation, global self-esteem, and social acceptance effectiveness), and depressive feelings when using the intervention programme Rock & Water (R&W). Gender differences in development were also examined. A total of 1203 elementary school children between 7-14 years old (*M* = 10.08; *SD* =.97; 48,6% girls) participated in the study, coming from 17 schools that were randomly assigned to the intervention group (11) or the control group (6), and filled out questionnaires before and after the intervention. When the pre- and post-measurements were compared separately for the intervention group and control group, children in the intervention group reported a decline in two forms of bullying, a decline in almost all forms of being bullied, reported higher levels of self-regulation, global self-esteem and social acceptance, and a decline in depressive feelings. In the control group only two changes were found. When differences between the intervention group and the control group in changes over time were examined, they proved to differ in two forms of bullying (being physically bullied, bullying ‘other’), in self-regulation and self-esteem, and in depressive feelings. The children that followed R&W reported stronger improvements than the children in the control group. No gender differences were found in changes over time between the different groups, and also not within the intervention group. It seems important to distinguish different forms of bullying and being bullied. Results do not give reason for a gender specific approach of R&W. Implications for future studies and clinical practice are discussed. *Keywords*: intervention study, Rock & Water, bullying, primary school, repeated measures ancova

# Personalia

Dr. Ellen Reitz is werkzaam als universitair docent aan de Universiteit Utrecht, afdeling Orthopedagogiek: Psychosociale Problemen.

E-mail: E.Reitz@uu.nl

Esther Mertens MSc, is werkzaam als promovendus aan de Universiteit Utrecht, afdeling Orthopedagogiek: Psychosociale Problemen.

Dr. Monique van Londen is werkzaam als docent aan de Universiteit Utrecht, afdeling Orthopedagogiek: Psychosociale Problemen.

Prof. dr. Maja Deković is werkzaam als hoogleraar aan de Universiteit Utrecht, afdeling Orthopedagogiek: Psychosociale Problemen.

# Verantwoording

Geen strijdige belangen meegedeeld.