

Pesten

en de competentieontwikkeling van de leraar



"Zekere onzekerheid" AemkOne (2013)

Lucy Reijnen van der Waerden

Februari 2015

Inhoud

Inleiding.....	2
Hoofdvraag.....	5
Deelvragen.....	5
Theoretische inbedding	5
Het denken over opvoeding	5
Een veilig klimaat.....	8
De leerkracht	10
Curriculum lerarenopleiding	12
Conclusie	14
Voorwaarden voor een veilig onderwijsklimaat.....	14
Kennis en vaardigheden van de docent	15
Verankering binnen het competentieprofiel van de lerarenopleiding	15
Discussie.....	16
Literatuur	19

“Kennis hebben (...) biedt absoluut geen garantie dat we een goede leraar zullen zijn. Om dat resultaat te bereiken, moeten we over een aanvullende gave beschikken, een geslaagde tact en vindingrijkheid die ons ingeeft welke concrete dingen we moeten zeggen en doen wanneer de leerling voor ons staat”

William James (1899)

Inleiding

Pesten staat hoog op de agenda in veel scholen. In deze literatuurstudie staat pesten, hoe ermee om te gaan en de competenties die (aanstaande) leerkrachten daartoe nodig hebben centraal. Pesten wordt door Olweus (1992) omschreven als: "Iemand wordt gepest wanneer hij of zij herhaaldelijk en langdurig wordt blootgesteld aan negatieve handelingen door een of meer personen" (p. 9-10). Van der Meer (2002) definieert pesten als: "Pesten is psychisch, fysiek of seksueel systematisch geweld van een leerling of een groep leerlingen ten opzichte van één of meer klasgenoten, die niet (meer) in staat is/zijn zichzelf te verdedigen" (p. 4).

Zowel in het primair onderwijs (PO) als in het voortgezet onderwijs (VO), het speciaal onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs (MBO) is de aandacht voor (sociale) veiligheid binnen de school toegenomen. De afgelopen jaren is er in de actualiteit veel te doen geweest rondom tragisch verlopen incidenten als gevolg van pesten. Ook staatssecretaris Dekker van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en wetenschap (OCW) is in actie gekomen en heeft het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) opdracht gegeven tot onderzoek naar antipestprogramma's. Een wetsvoorstel waarbij een empirisch getoetst, theoretisch degelijk onderbouwd anti-pest-programma verplicht gesteld wordt is in de maak. In hetzelfde wetsvoorstel wordt het aanstellen van een anti-pest-coördinator dan wel een vertrouwenspersoon en monitoring van sociale veiligheid van de school verplicht binnen alle scholen (Dekker, 2013). Als gevolg hiervan groeit het aanbod van anti-pest programma's explosief. Pesten en de aanpak ervan is commercieel gezien een aantrekkelijk thema. Staatssecretaris Dekker en kinderombudsman Dullaert spreken van een wildgroei aan anti-pestprogramma's waarvan de effectiviteit niet bewezen is en die soms zelfs contraproductief zijn (Dekker & Dullaert, 2013).

Van de 61 door het NJI gescreende anti-pest-programma's werd er niet één goedgekeurd. Er zijn enkele voorlopig goed gekeurde programma's maar deze richten zich niet op het voortgezet onderwijs. Slechts twee schoolbrede programma's, die zich niet primair of specifiek op pesten richten maar wel suggereren dit aan te pakken werden voorlopig goedgekeurd (Wienke, 2014). Hoewel er dus een hype is wat betreft antipestprogramma's is de keuze voor scholen wanneer ze willen kiezen voor een wetenschappelijk onderbouwd en empirisch getoetst programma zeer beperkt.

Veel publicaties en programma's hebben een methodiek als insteek, met praktische aanwijzingen voor het handelen binnen een de klas of school. Daarnaast zijn er programma's die zich richten op sociale veiligheid waarbij pesten een thema is. Deze programma's zijn veelal schoolbrede interventies die eerder gericht zijn op pestpreventie dan op het aanpakken van pestproblematiek. Vaak hoort er bij een methode een scholingstraject voor schoolteams. Een directe vertaalslag naar de competenties die de (aankomende maar

ook de zittende) docent vervolgens moet verwerven lijkt echter te ontbreken. Leerkrachten hebben vaak een solistische werkwijze, hetgeen voortvloeit uit de inrichting van het onderwijs (Bruining & Uytendaal, 2011). Leraren hebben een grote mate van autonomie, er is weinig controle van anderen. Ze kunnen hun lessen geven naar eigen inzicht en goeddunken. Er is wel overleg met sectiegenoten over lesinhouden maar binnen de vier muren van het lokaal is de leraar heer en meester. Tegelijkertijd biedt de school vaak onvoldoende ruimte voor feedback of het onderling uitwisselen van kennis (Stigt, 2014).

Wat kinderen nodig hebben om bewust te worden van het eigen gedrag en het effect daarvan op anderen is een krachtige, stimulerende volwassene (Kuik, 2013). Het is afhankelijk van de kwaliteit en de vorm van leiderschap die de docent hanteert en in het verlengde daarvan de sfeer in de klas of er gepest wordt. Of leerkrachten ingrijpen bij pestgedrag is afhankelijk van hun opvattingen over pesten en de leiderschapskwaliteiten die ze bezitten. Een strak klassenmanagement is niet hetzelfde als het creëren van een veilig klimaat, orde houden kan ook op een negatieve, repressieve manier gebeuren (Stigt, 2014). De opvattingen van docenten over pesten zijn van grote invloed op het al dan niet handelend optreden (Hattum, 1997). Wanneer echter het handelen niet effectief is kan dit pest gedrag verergeren (Goossens, Vermande, & Vermeulen, 2012). Leerkrachten en met name beginnende docenten ervaren handelingsverlegenheid en hebben moeite met het signaleren van pestgedrag (Dekker, 2013). Handelingsverlegenheid is op te vatten als de situatie waarin een professional aarzelt te handelen, terwijl de situatie er wel om vraagt (Bruining & Uytendaal, 2011). Training en scholing is nodig, ook voor ervaren leerkrachten want ook hen ontgaat nog veel pestgedrag (Goossens et al., 2012).

Het is niet gemakkelijk pesten te signaleren. Pesten en met name sociaal pesten speelt zich vaak af in het verborgene. De pester heeft er belang bij dat dit zo blijft en de gepeste schaamt zich vaak of wordt onder druk gezet niet naar buiten te treden met het probleem. Ook het omstandersdilemma speelt een rol waardoor mensen uit de groep in tweestrijd raken wanneer ze geconfronteerd worden met machtsmisbruik (Meer, 1988). Het omstanders dilemma ook wel het bystanders effect of het 'Genovese syndrome' genoemd zorgt ervoor dat mensen in een groep niet reageren wanneer er iemand in nood verkeerd. Het is voor het eerst beschreven naar aanleiding van de moord op Kitty Genovese in 1964, de steekpartij zou ruim een halfuur geduurd hebben zonder dat iemand ingreep of de politie belde. Dit incident was aanleiding tot veel (sociaal)psychologisch onderzoek. Bij pestgedrag zal het omstandersdilemma een rol spelen en zal de zwijgende meerderheid blijven zwijgen.

Dit alles bemoeilijkt signaleren van pestgedrag. Een methodiek, een programma en een lesbrief zijn onvoldoende garantie dat de leerkracht op een effectieve wijze het pestprobleem benaderen kan. Daarbij komt dat een klas waarin pesten een probleem is niet alleen voor leerlingen maar ook voor de docent onveilig is (Van Rooijen Mutsaers, 2013).

Kennis is een belangrijke maar nog geen toereikende voorwaarde voor professioneel en competent handelen. Kennis moet vertaald worden en ingepast in concrete situaties wil men van handelingsverlegenheid komen tot handelingsbekwaamheid (Bolhuis, 2012).

In deze literatuurstudie wordt onderzocht wat een docent in het voortgezet onderwijs moet kennen en kunnen om effectief om te gaan met pesten en pestpreventie in de klas en in de school. Hiertoe wordt eerst bestudeerd aan welke voorwaarden een veilig sociaal klimaat in de school moet voldoen zodat pesten niet (meer) voorkomt. Daarna wordt in kaart gebracht welke kennis en vaardigheden hiervoor nodig zijn en hoe dit verankerd is binnen het curriculum van de lerarenopleiding. Vervolgens wordt gekeken in hoeverre deze kennis en vaardigheden vertaald worden in gedragsindicatoren binnen het competentieprofiel van de lerarenopleiding.

Hoofdvraag

Welke competenties hebben docenten in het voortgezet onderwijs nodig om pestgedrag van leerlingen te hanteren in hun dagelijkse onderwijs praktijk en om een veilig sociaal klimaat te bewerkstelligen.

Deelvragen

Aan welke voorwaarden moet een veilig onderwijsklimaat voldoen zodat pesten niet (meer) voorkomt?

Welke kennis en vaardigheden heeft een docent nodig om bij pestgedrag in een groep op een adequate manier te kunnen interveniëren?

Hoe wordt deze kennis en vaardigheid verankerd binnen het competentieprofiel van de lerarenopleiding?

Theoretische inbedding

Het denken over opvoeding

In een school bestaat het docententeam uit mensen die van elkaar verschillen. Verschillen, in demografische, etnische en sociale achtergrond. Ze hebben verschillende sociaal-culturele kenmerken zoals geslacht, leeftijd, burgerlijke staat, kerkelijke gezindte enz. Ze verschillen ook in generatie. Een generatie beslaat een periode van vijftien jaar en worden gevormd door leeftijdsgenoten die een gedeelde geschiedenis kennen. Een geschiedenis met een tijdgeest, normen en waarden en een gedeelde beleving van die tijdgeest (Bontekoning, 2012). De senioren in de school uit de 'protest generatie' die opgegroeid zijn

in de jaren 60 zullen anders aankijken tegen opvoeding als de 'pragmatische generatie' die opgroeiden in de jaren 90. Voor een beter begrip van verliezen van grip rondom pestproblematiek door docenten en ervaren handelingsverlegenheid is het van belang iets te weten over de verschillende denkwijzen rondom opvoeden.

Onder invloed van toegenomen democratisering en individualisering hebben mensen in onze huidige samenleving veel minder externe structuren waaraan ze zich kunnen vasthouden. De hiërarchische structuur, de verhoudingen, zijn veranderd de afgelopen vijftig jaar. In gezagsverhoudingen is meer bewegingsvrijheid wat gepaard gaat met verlies van plaats en orde waardoor een gevoel van onveiligheid kan ontstaan (Stigt, 2014). Brinkgreven (2013) stelt: "Minder gezag geeft ook verlies van houvast" (p. 9). Ouders van nu zijn in de opvoeding eerder gericht op individuele ontplooiing dan op disciplineren. Ontplooiing en geluk zijn belangrijke collectieve en individuele doelen geworden (Stigt, 2014). Daarnaast heeft er een verschuiving plaats gevonden in het orthopedagogisch denken vanuit het denken vanuit het medisch model naar het model van de problematisch opvoedingssituatie naar een ecologisch model. Het medisch model ofwel het oorzaak-gevolgmodel is nog steeds terug te vinden in hulpverlening en onderwijs. De achterliggende redenering is dat wanneer men het probleem kan doorgronden men vanzelf bij de oplossing uitkomt. Dit is echter lang niet altijd het geval (Durrant, 2007). Vanuit het medisch model wordt alles wat afwijkt van de norm als een defect gezien. Achterstanden moeten worden ingehaald en defecten gerepareerd (Jansen, 2009). De leerling wordt gedefinieerd vanuit de belemmering. Als een leerling gepest wordt ligt dat in deze redenering aan de leerling die afwijkt en dus moet deze veranderen; 'weerbaarder' worden. In het model van de problematisch opvoedingssituatie is de hele opvoedingssituatie in beeld en niet meer alleen het kind en er wordt ingestoken op het bevorderen van ontwikkeling binnen de mogelijkheden. De leerling wordt dan gedefinieerd vanuit behoeften. In het ecologisch model denkt men vooral vanuit de interactie en wordt ontwikkeling gezien als resultante van de wisselwerking tussen de jongere en de omgeving. Er wordt in kaart gebracht wat risicofactoren zijn en wat beschermende factoren om vervolgens aan te sluiten bij veranderbare aspecten. De leerling wordt hier gedefinieerd vanuit de context (Jansen, 2009).

In de sociale psychologie krijgt het contextuele, het situationele aspect van gedrag steeds meer aandacht. Menselijk gedrag wordt niet gezien als een uitvloeisel van een gegeven persoonlijkheid, gedrag is resultante van de complexe interactie tussen mensen en hun omgeving (Janssen, 2008). De afgelopen jaren staat maatschappelijk gezien 'maakbaarheid' en individualisering centraal. Succesvol zijn en presteren is belangrijk. Het gemeenschapsgevoel wordt hierdoor ondermijnd en kinderen worden steeds meer elkaars concurrenten (Machielse, 2014). De Winter (2014) stelt dat een samenleving die onvoldoende mogelijkheden biedt tot de fundamentele behoefte aan verbondenheid, die

mensen hebben, pesten in de hand werkt. Pesten hoort bij een cultuur die steeds competitiever en individualistischer wordt (De Winter, 2014).

De positieve psychologie zet zich af tegen het probleem-denken. Seligman (2002) pleit voor het loslaten van het medisch model, het oorzaak-gevolg denken. In zijn optiek richt de psychologie zich teveel op problematiseren en diagnosticeren en te weinig op innerlijke krachten en het goede in de mens (Wolf & Beukering, 2009). Een van de uitgangspunten is dat het zich sterk richten op trauma's, afwijkingen en problemen minder effectief is voor menselijke groei. Meer aandacht besteden aan positieve ervaringen en kwaliteiten van mensen is veel effectiever (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). In de positieve psychologie zijn de drie kernthema's: positieve emoties, positieve individuele kenmerken en positieve instituties (Rigter, 2008). Vanuit deze stroming is het oplossingsgericht werken ontstaan. Het is de tegenhanger van de probleemoplossende benadering en vooral toekomstgericht. Het gaat daarbij juist niet om oorzaak-gevolg denken men gaat uit van de gewenste situatie en niet om waar men van af wil (Bannink, 2009).

Vanuit een sociaal constructivistisch perspectief redenerend is de wereld, de werkelijkheid en de ervaring daarvan, het product van eigen mentale processen van betekenisverlening. De mens verkeert in een voortdurend proces waarin datgene wat ervaren wordt een betekenis gegeven wordt. Dit betekent dat verschillende mensen verschillende betekenissen verlenen. Dit geldt ook voor pestproblematiek. De een kan een situatie als uiterst problematisch ervaren terwijl een ander deze als normaal of acceptabel schetst. Niets heeft buiten de eigen context betekenis: eenzelfde situatie kan een andere betekenis krijgen wanneer het anders begrepen wordt (Bateson, 1972). In de oplossingsgerichte manier van werken is herkaderen belangrijk. Herkaderen is eigenlijk niets anders dan een situatie op een andere manier bekijken (Cauffman & Dijk, 2009). Voor het onderwijs en het aanpakken van gedragsproblematiek en pesten liggen hier kansen. Vaak wordt er immers vooral geconcentreerd op oorzaken van problematische situaties waar de school of de docent geen vat op heeft. Dit heeft een verlamdend effect. Het op een andere manier kijken naar moeilijke situaties, herkaderen, het door een andere bril kijken, zorgt ervoor dat er andere mogelijkheden gezien worden. Oorzaak en oorsprong van problemen liggen vaak buiten het bereik van de school en de docent, men heeft er geen invloed op: een problematische thuissituatie, een (v)echtscheiding, een pestverleden. Het loslaten van het medisch model, het niet focussen op het probleem en zijn oorsprong maar de energie richten op de gewenste verandering en de toekomst kan bevrijdend werken (Durrant, 2007).

Een veilig klimaat

Een veilig klimaat werkt positief door op de hele schoolgemeenschap. Een goede veilige sfeer, waar de leerling vanuit wederzijds vertrouwen uitgedaagd wordt en kan laten zien wat zijn competentie is en daar ook de ruimte en gelegenheid voor krijgt sluit aan bij het gedachtengoed van adaptief onderwijs en wat Stevens (2004) daarover zegt. Aan de drie basisbehoeften; behoefte aan relatie, autonomie en competentie moet worden voldaan wil de leerling zich goed voelen in de klas, gemotiveerd zijn, inzet tonen en zin hebben in leren volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000). Een mens is gebouwd om zichzelf te ontwikkelen, het voldoen aan de basisbehoeften zijn hier voorwaardelijk aan (Stevens, 2002). De sfeer in de klas en in de school hebben invloed op de mate waarin pestgedrag voorkomt en de mate waarin pestgedrag ook daadwerkelijk gesignaleerd wordt.

Het schoolklimaat is bepalend voor hoe iedereen met elkaar omgaat binnen de school. Het zijn de normen en waarden, die iedereen die bij de school betrokken is heeft, die het schoolklimaat vormen. Het schoolklimaat en de wijze van met elkaar omgaan is vaak het beginpunt van antipestbeleid op een school (Goossens et al., 2012). Het doelmatig en schoolbreed aanpakken van gedragsproblematiek zorgt ervoor dat gedragsproblemen verminderen en vergroot de professionaliteit van de schoolcultuur (Baard, 2011). Wanneer op school een sfeer gecreëerd wordt waarin respect, harmonie en vriendelijkheid centraal staan en waar pesten en ander negatief gedrag niet getolereerd worden is grote winst te behalen. Het verbeteren van de kwaliteit van de relaties tussen docenten en leerlingen en leerlingen onderling heeft een positief effect op het aantal leerlingen dat gepest wordt (Van Rooijen Mutsaers, 2013).

Binnen een schoolbrede aanpak van pesten wordt pesten gezien als een systemisch probleem waarbij op verschillende niveaus interventies gecombineerd ingezet worden. Een systemisch probleem impliceert dat de context nadrukkelijk wordt mee genomen. Interventies blijken het meest effectief wanneer er meerdere systemen rondom de leerling worden betrokken (schoolomgeving, thuissituatie en groepsgenoten). Individuele interventies zijn niet alleen niet of minder effectief maar kunnen in sommige gevallen het pesten te verergeren (Dake, Price, Telljohann, & Funk, 2003); Dekker & Dullaert 2013; Goossens et al., 2012; van Rooijen Mutsaers, 2013).

Het creëren van een veilig pedagogisch klimaat in de klas hangt samen met het schoolklimaat. Het schoolklimaat is een cultuur waar verbondenheid heerst, een sfeer met een 'wij-gevoel' (Onderwijsraad, 2010). Het zijn, zoals gezegd, de normen en waarden die gedeeld worden breed binnen de school die voorwaardelijk zijn om tot een veilig schoolklimaat te komen (Goossens et al., 2012). De school dient dan ook voldoende randvoorwaarden te creëren. Randvoorwaarden zoals voldoende ruimte bieden voor

feedback, het uitwisselen van ideeën en kennis en het reflecteren op het eigen handelen (Stigt, 2014; Korthagen 2004). Collectief leren, schoolontwikkeling blijkt noodzakelijk voor professionele ontwikkeling. Omgekeerd is het ook zo dat schoolontwikkeling afhankelijk is van collectieve leerprocessen. In een lerende organisatie, een professionele leergemeenschap wil men door samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van de docent het onderwijs aan leerlingen verbeteren (Verbiest, 2003). In een lerende organisatie zal men eerder geneigd zijn gezamenlijk, systemisch, naar problematische situaties zoals pesten aankijken.

Klassenklimaat kan omschreven worden als de leeromgeving met daarin de interacties tussen docent en leerling, tussen leerlingen onderling maar ook de organisatie van de les en de taak-oriëntatie van de leerlingen. Als basisdimensies zijn daarin te onderscheiden de relaties in de klas, de persoonlijke ontwikkeling en doel oriëntatie (taken) en systeemhandhaving en -verandering (orde, controle en regels) (Maslowski, 2004). In de klimaatschaal, een instrument dat het pedagogisch klimaat in de klas in kaart brengt, worden vier pijlers van het pedagogisch klimaat onderscheiden. De onderlinge leerling-relaties, de sfeer in de klas, de orde in de klas en de leerling-leraar relaties. De combinatie van het afnemen van de klimaatschaal en een sociogram in een groep geeft een beeld van de veiligheid in de klas en een indicatie of pestgedrag voorkomt (Donkers, 2011).

Internationaal onderzoek (Dake et al., 2003) wijst echter uit dat preventieve programma's die zich alleen richten op ouders en slachtoffers of alleen op de klas of programma's die werken met "silver bullet" interventies zoals een film vertonen het minst effectief zijn. Een schoolbrede benadering waarbij interventies zich richten op de hele school, de klas en de leerlingen doen pesten verminderen. Er ontstaat dan een andere schoolcultuur waarin tastbare elementen zoals schoolregels en klassenregels die het gedrag sturen en minder tastbare aspecten zoals attitudeverandering en bewustwording van de schade die pesten veroorzaakt een plaats hebben (Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003). Het beeld dat door deze theorie wordt geschetst staat in schril contrast met de perceptie die docenten hebben, zo blijkt uit onderzoek (Dake et al., 2003) uit de Verenigde Staten. Docenten hebben het idee dat ingrijpen na een pestincident het meest effectief is en denken dat schoolbrede interventies en programma's veel minder effectief zijn. Repressief ingrijpen na een pestincident kan zelfs een averechts effect sorteren. Scholing op gebied van pestpreventieve maatregelen van docenten blijkt nodig (Dake et al., 2003).

Pesten moet niet gefragmenteerd aangepakt worden, antipestmethodes zijn eerder symptoombestrijding dan de ware oplossing van het probleem. Scholen moeten kinderen beter leren hoe ze met elkaar om moeten gaan, medemenselijkheid cultiveren. Antipestprogramma's zijn maar een klein onderdeel van het totale pakket dat een school moet bieden om sociale veiligheid te creëren (De Winter, 2015).

De leerkracht

Volgens Huberman (1983) heeft het beroep van de leraar vier belangrijke karakteristieken. De noodzaak tot onmiddellijk en direct reageren, gelijktijdigheid en complexiteit, aanpassen aan steeds veranderende omstandigheden en onvoorspelbare situaties en tot slot persoonlijke betrokkenheid. Leraren moeten in staat zijn de hele dag door beslissingen nemen waarbij de context voortdurend verandert. Het vermogen om te kunnen oordelen over wat in concrete situaties wenselijk is, is in het werk van de leraar essentieel (Biesta, 2011). Piaget definieert intelligentie als "Knowing what to do, when you don't know what to do." Deze quote is ook op de docent van toepassing zeker wanneer het gaat om ingewikkelde situaties zoals pestgedrag. Leraren hanteren hun kennis op een creatieve manier daarvoor is intuïtie nodig, reflectie en rationaliteit (Wolf & Beukering, 2009). Stevens (2004) noemt het op een adequate manier in een 'split second' beslissingen moeten nemen pedagogische tact. Een docent heeft pedagogische tact wanneer deze onmiddellijk weet wat wel, of juist niet te doen. Deze reactie brengt de leerling en de groep weer in evenwicht. Bij deze interactie gaat het niet om de competenties van de docent maar met name om wie hij is.

Rohaan, Beijaard en Vink (2012) sluiten hierop aan en brengen begrippen als 'professionele identiteit', 'competenties', 'overtuigingen' en 'disposities' met elkaar in verband. Het ui-model van Korthage (2008) dat werd gebaseerd op het 'Logical Levels of Change' model van Bateson (1972) is een belangrijke onderlegger hiervoor. De professionele dimensie van het beroep en de persoonlijke dimensie interacteren voortdurend en daardoor vormt de docent doorlopend een professionele identiteit. Rohaan et al.(2012) richten zich op de balans tussen persoonlijke en professionele identiteit en wijzen op het belang van scholing en daarnaast (zelf)reflectie.

Donkers (2007) constateert op basis van een langlopend uitgebreid onderzoek dat binnen de door hem onderzochte school niet een leergerichte benadering gekozen wordt in het omgaan met agressie maar dat men vooral straffend optreedt. Hij constateert dat een deel van de medewerkers een weinig zelfreflectieve houding heeft en de neiging handelingssucces toe te schrijven aan zichzelf terwijl mislukkingen worden toegeschreven aan omstandigheden. Ook hier wordt scholing aanbevolen en dan vooral in het reflecterend vermogen.

Praktijkkennis wordt opgebouwd uit persoonlijke en professionele ervaringen en is onmisbaar voor een docent. Deze praktijkkennis heeft een impliciet en intuïtief karakter en derhalve kwetsbaar. De docent heeft collectieve leerprocessen nodig waarbij op het concrete

professionele handelen gereflecteerd wordt en de praktijkkennis geëxpliciteerd samen met collega's (Verbiest, 2003).

Reflecteren is een belangrijke vaardigheid voor een leerkracht (Pameijer, Beukering, & Lange, 2009). Het is van belang om zelfkennis te ontwikkelen. Dit is nodig om beter te kunnen begrijpen welk leerlinggedrag op hun eigen emoties en gedrag heeft en andersom hoe het eigen gedrag weer invloed heeft op leerlingen. Bij reflecteren gaat het om bewustwording van eigen denkbeelden over leerlingen, het vergroten van zelfkennis en van daaruit kan men tot oplossingen komen (Wolf & Beukering, 2009).

Veel leerkrachten zijn zo sterk gericht op het vinden van oplossingen dat ze daardoor niet genoeg tot een systematische reflectie komen. Doordat er onvoldoende reflectie is op onderliggende problematiek komen ze niet veel verder dan de standaardoplossingen (Korthagen, Koster, Melief, & Tichelaar, 2002). Sue Young (2012) stelt dat een succesvol antipestproject is gebaseerd op de kennis, de vindrijkheid en de mogelijkheden van de leerkracht om een sociaal positieve sfeer te scheppen. Anders dan Korthagen gelooft ze juist in de kracht van oplossingen. Door te werken met de principes van oplossingsgericht werken wordt pesten verminderd door de aandacht te richten op de gewenste toekomst. Door te focussen op het ontwikkelen van aanwezige capaciteiten binnen de school om een vriendelijk en ondersteunend klimaat te creëren is de beste manier om ervoor te zorgen dat de antipestmaatregelen het pesten niet (ongewild) versterken (Young, 2012). Oplossingsgericht werken ziet af van het gebruiken van etiketten als 'pesten' en 'pester' men noemt deze betekenisgeving beschuldigend waardoor er defensieve reacties op kan roepen. Door over een 'pester' te praten wordt de betekenisverlening verschoven van het gedrag naar de persoon (Teggelaar, Bosch, & Monster, 2010).

De kwaliteit van de docent wordt zichtbaar in de mate waarin deze een goede regelstructuur aanbrengt en interactief met de leerlingen communiceert. Het bieden van een veilig klassenklimaat is voorwaardelijk om zorgleerlingen ontwikkelkansen te bieden maar heeft ook een positief effect op alle leerlingen (Van de Grift, Jansen, & De Vries, 2012). Wanneer een leraar een responsieve en positieve houding heeft draagt dat bij aan een veilig pedagogisch klimaat. Een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen kan een positieve invloed uitoefenen op het gedrag van de leerling. De leraar is een rolmodel. Een effectieve instructie, een uitdagende leeromgeving en een positieve basishouding in het omgaan met verschillen, dragen ook bij aan het voorkomen en verminderen van gedragsproblemen en pestgedrag (Wolf & Beukering, 2009).

Curriculum lerarenopleiding

In de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO) staan de bekwaamheidseisen waaraan een bevoegde leraar moet voldoen (ministerie van OCW, 2014). Binnen competentiegerichte lerarenopleidingen worden deze bekwaamheidseisen vertaald in zeven competenties die zijn ontwikkeld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL). SBL heeft diverse instrumenten ontwikkeld om de testen of leraren over de verschillende competenties beschikken en op welk niveau er gefunctioneerd wordt. Een daarvan is de competentiematrix. Voor dit referentie kader bestaat binnen en buiten het onderwijs breed draagvlak. De SBL-competenties zijn vanuit de praktijk ontstaan. Werkgroepen van leraren hebben onder begeleiding van SBL gewerkt aan het formuleren van bekwaamheidseisen op basis van een inventarisatie van kenmerkende beroepssituaties. (Stichting Beroepskwaliteit Leraren, 2004). In 2011 is de SBL opgeheven en werd de Onderwijscoöperatie opgericht die op dit moment bezig is de bekwaamheidseisen te herijken (ministerie van OCW, 2014).

Er zijn vier beroepsrollen te onderscheiden: de interpersoonlijke rol, de pedagogische, de vakinhoudelijke, didactische en de organisatorische. Er zijn vier kenmerkende situaties waarin de leraar deze rollen vervuld: in het werken met leerlingen, met collega's, met de omgeving van de school en in het kijken naar zichzelf en de eigen professionele ontwikkeling. Door de beroepsrollen in verband te brengen met de kenmerkende situaties is een raamwerk ontstaan dat is uitgegroeid tot een competentiematrix met zeven basiscompetenties waarin de bekwaamheid van de docent beschreven wordt. Iedere competentie wordt omschreven op drie verschillende niveaus en bij ieder niveau horen gedragsindicatoren. Een leraar kan competent genoemd worden wanneer in belangrijke beroepssituaties de juiste taken (doelstellingen) geformuleerd worden en de daaruit voortvloeiende acties (adequaat gedrag) uit gevoerd worden met een effectief resultaat (Fontys Lerarenopleidingen, 2011).

De lijst gedragsindicatoren behorend bij de competentiekaarten pretendeert niet volledig te zijn en kan dat ook niet zijn. Zo wordt soms onvoldoende duidelijk aangegeven op welk gedrag en op welke gedragspatronen van leerlingen gelet moet worden. Ook wordt niet ingegaan op hoe zaken inzichtelijk gemaakt moet worden aan leerlingen. Een gedragsindicator als 'Student gaat met de klas in gesprek' zegt nog niet hoe dat vervolgens gebeurt. Een ander gevaar van het werken met competentiekaarten is dat de illusie kan bestaan dat het vak van leraar te vangen is in een afvinklijst. Een professionele leraar zijn komt dan neer op weet hebben van de meest effectieve methodes en die vervolgens technisch zo correct mogelijk toepassen. Dit maakt de docent degene die doelen uitvoert die door anderen gesteld en vastgelegd zijn. Professionaliteit wordt dan slechts begrepen als

vooral een technische en instrumentele kwestie. Het nadenken en oordelen, traditioneel gezien kenmerkend voor de professional, wordt hier niet in onderkend (Kelchtermans, 2012).

Het werken met de competentiematrix moet een van de middelen zijn om te kunnen inschatten welke leervragen er zijn of als basis voor reflectie (Korthagen, 2004). Tijdens de lerarenopleiding leren studenten zichzelf en anderen te beoordelen aan de hand van competentiekaarten. Gedurende de opleiding krijgen de eisen die aan de leraar in opleiding gesteld worden een steeds hoger niveau van zelfstandigheid (Fontys Lerarenopleidingen, 2011). Een groot deel van de opleiding bestaat uit stagelopen in de beroepspraktijk.

De competentiekaarten bieden aanknopingspunten en overlappingsen met de kennis en vaardigheden die een leerkracht nodig heeft wanneer deze te maken krijgt met pesten en pestpreventie. De interpersoonlijke en de pedagogische beroepsrol zijn het meest in beeld wanneer het gaat om pesten en pestpreventie. De eerste competentie, de interpersoonlijke, wordt vooral omschreven in termen van het kunnen creëren van een vriendelijke coöperatieve sfeer en een open communicatie. De bijbehorende gedragsindicatoren verwijzen vooral naar communicatieve vaardigheden. De pedagogische competentie gaat in op het omgaan met groepen en groepsdynamische processen. De derde belangrijke competentie in het omgaan met pesten en pestpreventie is de laatste competentie (reflectie en ontwikkeling). Deze competentieomschrijving is gericht op blijvend ontwikkelen en professionaliseren maar legt in de omschrijving van de gedragsindicatoren ook een sterk accent op de onderzoekende houding (Stichting Beroepskwaliteit Leraren, 2004).

De persoonlijke dimensie van het beroep lijkt echter op de achtergrond te raken door de sterke nadruk die gelegd wordt op extern geformuleerde, technisch-instrumentele beroepscompetenties met een sterk accent op kennen en kunnen (Rohaan et al., 2012). Competenties en wetenschappelijke bewijs zijn in zekere zin altijd naar het verleden gericht, ze beogen een samenvatting te zijn van wat we tot nu toe weten en wat er tot nu toe is gebeurd. Door de vertaling van goed docentschap in een competentielijst krijgen studenten een reductionistische visie op het beroep van leraar (Korthagen, 2004).

Biesta (2015) hecht sterk aan het vermogen van leerkrachten om in specifieke situaties juiste oordelen te vellen. Dit vermogen is geen vaardigheid of competentie maar een integrale kwaliteit van de docent waardoor deze gericht is op het nieuwe en het onverwachte. Door het handelen laat de mens zien wie hij in wezen is als in de wereld existierend wezen. In die zin is de leraar een handelend subject dat oordeelt op basis van moraliteit en niet op basis van competenties. Biesta (2015) stelt dat onderwijs niet te begrijpen valt als een hard, productieachtig proces maar eerder als een zwak, risicovol existentieel proces. Doelen zouden in zijn visie daarom breder gesteld moeten worden dan alleen meetbare opbrengsten en resultaten.

Conclusie

Er heeft een verschuiving plaatsgevonden in het denken over opvoeding onder invloed van maatschappelijke veranderingen en invloeden. Door democratisering en individualisering, verandering in hiërarchische verhoudingen ligt het accent in de opvoeding eerder op persoonlijke groei en individuele ontplooiing dan op discipline en orde. Toch is het oorzaak-gevolg-denken, het medisch model, nog aanwezig binnen de schoolcultuur. Men is geneigd de focus te leggen op het bestuderen van het probleem, de oorzaken van het probleem.

Wanneer de oorzaak van het probleem kan worden achterhaald en weggenomen zo denkt men, is de oplossing als vanzelf nabij. Vaak liggen oorzaken echter buiten het bereik van de school en de docent hetgeen een verlamdend effect heeft. Het oplossingsgericht werken biedt een alternatief door de focus te leggen op de toekomst en op mogelijkheden. Juist in het denken en handelen met betrekking tot pestgedrag en pestpreventie lijkt dit een werkbaar en positief alternatief voor de dagelijkse praktijk van de professional.

Voorwaarden voor een veilig onderwijsklimaat

Een veilige sfeer, een veilig klimaat werkt door op de school als geheel en heeft invloed op de mate waarin pesten voorkomt en de mate waarin het gesignaleerd wordt. Een dergelijk veilig klimaat wordt gekenmerkt door vriendelijkheid, harmonie en respect, waarbij ingestoken wordt op relatie, op orde en op verbondenheid. Wanneer een school pesten beschouwt als een systemisch probleem en de aandacht vooral richt op pestpreventie is dat het meest effectief om pesten binnen de school te verminderen. Individuele interventies en een repressieve aanpak van pestproblematiek kunnen een averechts effect hebben en tot gevolg hebben dat het pesten verergert. Het creëren van een veilig klimaat in de klas is het meest effectief wanneer het is ingebed in een schoolbrede, systemische aanpak van pesten en pestpreventie.

Scholing op gebied van pesten en pestpreventie blijkt nodig. Scholen zouden randvoorwaarden moeten creëren waarbij ruimte geboden wordt aan docenten en teams voor onderlinge uitwisseling van ervaring en kennis, voor feedback en voor reflectie op eigen handelen. Scholen zouden schoolontwikkeling, collectief leren moeten faciliteren door stappen te zetten in de richting van het ontwikkelen van een lerende organisatie. Binnen een professionele leergemeenschap staat onderzoek en kennisdeling centraal en kan op een systemische wijze gekeken worden naar de ingewikkelde problematiek van pesten en pestpreventie.

Een school moet sociale veiligheid waarborgen een gefragmenteerde aanpak van problemen als pesten zijn niet de oplossing maar symptoombestrijding. Er moet meer aandacht zijn voor hoe mensen met elkaar om behoren te gaan.

Kennis en vaardigheden van de docent

Effectief omgaan met pesten en pestpreventie vraagt een competente docent die kennis en vaardigheden vanuit een veilig sociaal klimaat flexibel kan inzetten. De leerkracht moet de hele dag door adequaat kunnen oordelen en in een 'split second' beslissingen kunnen nemen. De benodigde kennis en vaardigheden moeten creatief ingezet kunnen worden. Hier heeft een docent intuïtie, reflectief vermogen, rationaliteit en pedagogische tact voor nodig.

De professionele en persoonlijke dimensies van het beroep kunnen in balans komen door scholing en aandacht voor reflectie. Belangrijk daarbij is de ontwikkeling van een positieve, responsieve grondhouding. De aandacht zou daarbij vooral gericht moeten zijn op de gewenste toekomst en ontwikkeling van aanwezige capaciteiten.

Docenten hebben de perceptie dat ingrijpen na een pestincident het meest effectief is en denken dat schoolbrede interventies en programma's veel minder effectief zijn terwijl repressief ingrijpen pestgedrag kan doen verergeren. Leerkrachten kiezen lang niet altijd voor een leergerichte benadering maar treden vaak straffend op en een deel van de docenten daarbij hebben een weinig zelfreflectieve houding en een externe locus of control. Scholing op gebied van pesten en pestpreventie is nodig.

Praktijkkennis ontstaat vanuit ervaring en heeft een impliciet en intuïtief karakter en is derhalve kwetsbaar. Het reflecteren op het concrete professionele handelen en praktijkkennis expliciteren is belangrijk. Hierdoor wordt het oordelend vermogen van de docent bevorderd en neemt de handelingsbekwaamheid toe.

Verankering binnen het competentieprofiel van de lerarenopleiding

De competentiematrix is een technisch instrumenteel instrument waarbij de nadruk ligt op het kennen en kunnen van de aankomende leerkracht en dat te weinig zegt over het oordelend vermogen en de persoon van de leerkracht. De persoonlijke dimensie raakt op de achtergrond wanneer de competentiekaarten worden ingezet als afvinklijst. De competentiekaarten die de interpersoonlijke, de pedagogische en de reflectieve

competenties beschrijven geven aanknopingspunten met het omgaan met pesten en pestpreventie maar de bijbehorende gedragsindicatoren 'vangen' niet alle lerarengedrag.

De competentie matrix is een hulpmiddel in de begeleiding van aankomende leraren. Binnen de lerarenopleiding zou meer aandacht moeten zijn voor de opbouw van praktijkkennis die bestaat uit persoonlijke en professionele ervaringen. Deze vaak impliciete praktijkkennis expliciteren, reflecteren en kennis op een creatieve manier inzetten in de beroepspraktijk leidt tot professionals die blijvend leren en al doende de persoonlijke en professionele dimensies van het vak van leraar in balans houden.

Moraliteit, het oordelend vermogen van de leerkracht is niet te vangen in een overzicht van competenties, er dient breder gekeken te worden en niet alleen naar meetbare resultaten van onderwijs.

Discussie

Een professional wordt gekenmerkt door zijn vermogen juist te oordelen op basis van moraliteit. De lerarenopleidingen zouden hiervoor meer aandacht moeten hebben. De persoon van de leraar doet er toe. Juist in de ingewikkelde problematiek van pesten is juist deze integrale kwaliteit van de docent van belang. De competentiematrix legt de focus anders waardoor het beeld ontstaat van de leerkracht die kennis heeft van de meest effectieve methodes die alleen nog efficiënt en technisch correct toegepast dienen te worden. Uit dit onderzoek komt scherp naar voren dat de persoon van de leerkracht, de kwaliteit van het oordelend vermogen en de pedagogische tact waarmee leerlingen benaderd worden van cruciaal belang is. Zeker wanneer het gaat om het interveniëren in ingewikkelde pedagogische situaties zoals pesten.

Docenten ervaren handelingsverlegenheid en hebben behoefte aan scholing op gebied van pesten en pestpreventie. Dit literatuuronderzoek onderstreept deze behoefte. Deze scholingsbehoefte concentreert zich op kennis over pesten, het signaleren daarvan en de juiste manier van interveniëren. Daarnaast is er behoefte aan scholing en bezinning gericht op reflectie, op uitwisseling van kennis, ideeën en feedback tussen docenten onderling. In gerichte scholing zou in eerste instantie de eigen visie, de ervaring en de impliciete praktijkkennis van de leerkracht op gebied van pesten en pestpreventie centraal kunnen staan. Met en van elkaar lerend zouden docenten kunnen komen tot een gezamenlijk gedragen visie die vervolgens verankerd kan worden in beleid. Daarnaast kan vanuit deze gezamenlijke visie scholing aangeboden worden met theorievorming en training in passende methodes en werkvormen. Passend bij deze docenten, bij deze leerlingen, bij

deze school. Het is daarbij belangrijk dat een en ander 'levend' gehouden wordt in de school en het een terugkerend thema blijft zodat beleid geactualiseerd wordt en collega's in opleiding en startende docenten hiervan kennis kunnen nemen en hieraan kunnen bijdragen.

Voor de praktijk van lerarenopleiders, van opleidingsdocenten kan dit onderzoek gebruikt worden om het curriculum opnieuw te bekijken. Daarnaast biedt het een perspectief om naast het gebruik van de competentiekaarten met een bredere blik te kijken naar het functioneren van de student.

Dit literatuuronderzoek is beperkt doordat alleen onderzocht is hoe een veilig sociaal klimaat vorm krijgt, hoe leerkrachten daarin functioneren en wat vervolgens daarvan terug te vinden is in het curriculum van de leraren opleiding. Er is nauwelijks aandacht voor het signaleren van pestgedrag en er is geen aandacht voor ouderbetrokkenheid en pestproblematiek. Dit literatuuronderzoek geeft geen inzicht in hoe een en ander zich verhoudt tot het leerrendement van leerlingen. Opbrengstgericht werken in het onderwijs is ook een actueel thema. Het enige 'tegengeluiden' die genoemd werden zijn onderzoekers als Van de Grift en Donkers die vooral denken in termen van vaste regelgeving en structuur aanbrengen ten einde een veilig klimaat te creëren en reflectie niet of nauwelijks noemen. Er wordt daarbij vooral gekeken naar het leerrendement van leerlingen. De leeropbrengst is graadmeter en niet de sfeer in de klas of het proces naar de leeropbrengst toe. Opmerkelijk is wel dat een veilig klassenklimaat onderzocht wordt in termen van regels en structuur en niet in welbevinden van leerkrachten en leerlingen.

De hoofdvraag die de basis is van dit literatuuronderzoek heeft een beperking in zich. De vraag impliceert eigenlijk dat vaardigheden en kennis nodig zijn om effectief om te kunnen gaan met pesten en pestpreventie. Dit onderzoek wijst uit dat er meer nodig is dan kennis en vaardigheid. Creativiteit, flexibiliteit, intuïtie, passie, attitude en overtuigingen van de leerkracht zijn nodig in de praktijk van alledag. Daarnaast komt sterk naar voren dat reflectief vermogen belangrijk is.

Wellicht is er een tegenbeweging aan het ontstaan: het loslaten van opbrengstgericht werken, het niet langer voorop stellen van leerrendement. Van competentiegericht naar een meer holistische benadering gaan van onderwijs geven. Waarin de leraar er toe doet, niet slechts een vaardig doorgeefluik is van kennis maar iemand die adequaat oordeelt over wat op dit moment van belang is voor deze leerling. Het is mogelijk dat dit leidt tot minder competitie tussen leerlingen, tot meer respect voor wie de ander is en daardoor tot een vermindering van pestgedrag.

Wat een uitdaging zou kunnen zijn voor vervolgonderzoek is onderzoeken in hoeverre deze welhaast onderwijs-filosofische concepten vertaald kunnen worden in de praktijk van alledag. In hoeverre leven deze ideeën ook in de praktijk? Is er verband tussen de competenties die nodig zijn om goed om te gaan met pesten en het goed omgaan met

verschillen in de klas? Is er weerstand aan het ontstaan tegen het competentiegericht beoordelen? Wat is een mogelijk alternatief? Wanneer het competentie gericht denken losgelaten wordt, hoe wordt dan het vakmanschap van de aankomende leraar vastgesteld? Brengt dit alles ons weer terug bij de woorden van James (1899)?

“Kennis hebben (...) biedt absoluut geen garantie dat we een goede leraar zullen zijn. Om dat resultaat te bereiken, moeten we over een aanvullende gave beschikken, een geslaagde tact en vindingrijkheid die ons ingeeft welke concrete dingen we moeten zeggen en doen wanneer de leerling voor ons staat”

William James (1899)

Literatuur

- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen (Rev ed.)*. Amsterdam: Pearson Assessment.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Newyork: Ballantine Books.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 5-11.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Bolhuis, B. (2012). Onderzoek in de school ter discussie: doelen, criteria en dilemma's. *Onderzoek in de lerarenopleidingen: welk onderzoek waarom?* Leiden: Universiteit Leiden.
- Bontekoning, A. (2012). *Samenwerken tussen generaties*. Opgehaald van www.zestor.nl: <http://www.zestor.nl/professionalisering/levensfasebewust-personeelsbeleid/generatieonderzoek-naar-duurzame-inzetbaarheid/>
- Brinkgreve, C. (2013). Vrijheid zonder gezag biedt weinig meer dan leegte. 7-12. (E. Koenen, Interviewer)
- Bruining, T., & Uytendaal, E. (2011). *Leren en werken met elkaar; van handelingsverlegenheid naar handelen*. 's Hertogenbosch: KPCgroep.
- Cauffman, L., & Dijk, D. J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Dake, J., Price, J., Telljohann, S., & Funk, J. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, 347-355.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goals pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 227-268.
- Dekker, S. (2013, 1 22). *ministerie OCW*. Opgeroepen op september 28, 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl>: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/01/22/kamerbrief-over-de-aanpak-van-pesten-in-het-onderwijs.html>
- Dekker, S., & Dullaert, M. (2013). Opgeroepen op september 27, 2014, van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2013/03/25/plan-van-aanpak-tegen-pesten.html>
- De Winter, M. (2014). *Pesten als spiegel van de beschaving*. Opgehaald van <http://www.dub.uu.nl>: <http://www.dub.uu.nl/artikel/column/pesten-als-spiegel-beschaving.html>
- De Winter, M. (2015). *uitzending gemist*. Opgehaald van www.npo.nl: http://www.npo.nl/jinek/18-02-2015/KN_1666804
- Donkers, A. (2011). Durft u als leraar de uitdaging aan? *Zorgbreed*, 15-20.

- Donkers, G. (2003). *Zelfregulatie, een contextueel sturingsconcept van sociale interventie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Donkers, G. (2007). Naar een veilige school. *sociale interventie*, 7-19.
- Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Leuven/Antwerpen: Garant.
- Fontys Lerarenopleidingen. (2011). *competentiekaarten*. Opgehaald van www.fontys.nl: <https://portal.fontys.nl/instituten/lerarenopleidingtilburg/kwaliteitszorg/Accr%20BA%20FLOT%2015/Lero's%20generiek/Bijlagen%20bij%20KR/01.%20Competentiekaarten%20Fontys%20lerarenopleidingen%20vobve.pdf>
- Frances, A. (2013). *Labyrint; de bijbel van de psychiatrie*. Opgeroepen op mei 2, 2013, van www.uitzendinggemist.nl: <http://www.uitzendinggemist.nl/afleveringen/1336179>
- Goossens, F. M. (2012). De rol van de omgeving: ouders, broers en zussen en sociaal klimaat op school. In F. V. Goossens, *Pesten op school* (pp. 99-116). Amersfoort: Boom Lemma uitgevers.
- Hattum, M. (1997). *Pesten : een onderzoek naar beleving, visie en handelen van leraren en leerlingen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- James, W. (1899). *Talks tot teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*. New York: Holt.
- Jansen, R. (2009). Leerlingenzorg in het onderwijs. In J. Fanchamps, R. Jansen, T. d. Linden, & A. d. Vinne, *Handboek Schoolontwikkelingstraject Integrale Leerlingenzorg LEOZ deelproject 1* (pp. pp 11-43). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Janssen, J. (2008). *Pesten en jeugdcultuur*. Opgehaald van www.jaquesjanssen.nl: <http://www.jacquesjanssen.nl/wp-content/uploads/2008/08/pesten-en-jeugdcultuur.pdf>
- Kelchtermans. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Opgehaald van www.onderwijsraad.nl: http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/notitie-kelchtermans-ku-leuven-20120250_1029.pdf
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 13-23.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tichelaar, A. (2002). *docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen.
- Kuik, S. (2013). *tussen kind en puber. Een etnografisch onderzoek*. Opgeroepen op september 27, 2014, van UvA-DARE: <http://dare.uva.nl/cgi/b/bib/bib-idx?c=uvadare2;type=simple;view=reslist;fmt=short;rgn1=id;q1=oai%3AARNO%3A385199;sid=2d373e69718fc94cdf70ec9e086eff6d;sort=publicationyear;lang=nl;cc=uvadare2;page=reslist;size=10;start=1>
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkonderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Machielse, I. (2014). Pesten: een symptoom van onze maatschappij? *Leids Dagblad*.
Opgehaald van <http://www.dichtbij.nl/groot-leiden/lifestyle/zorg-en-welzijn/artikel/3492269/pesten-een-symptoom-van-onze-maatschappij.aspx>
- Maslowski, R. (2004). Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement. *Klimaat in de klas*. Amsterdam: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Meer, B. v. (1988). *Zondebok in de klas*. Nijmegen: KPC.
- Meer, B. v. (2002). *Pesten op school*. Assen: Koninklijke Van Gorkum BV.
- ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (n.d.). *Subsidie moet samenwerking lerarenopleidingen en scholen versterken*. Opgeroepen op september 27, 2014, van http://www.duo.nl/zakelijk/PO/bekostiging/maatwerk_muoi/Subsidie_samenwerking_lerarenopleidingen_en_scholen.asp
- ministerie van OCW. (2014). *werken in het onderwijs*. Opgehaald van www.rijksoverheid.nl: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html>
- Olweus, D. (1992). *Treiteren op school*. Amersfoort: College uitgevers.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Opgehaald van www.onderwijsraad.nl: <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/569/documenten/school-en-leerlingen-met-gedragsproblemen.pdf>
- Pameijer, N., Beukering, T. v., & Lange, S. d. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- Prochaska, J., DiClemente, C., & Norcross, J. (1992). In search of how people change: applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 1102-1114.
- Reijnen, P. (2013). *zekere onzekerheid*. Tilburg.
- Rigter, J. (2008). *Palet van de psychologie*. Bussum: Coutino.
- Rohaan, E., Beijaard, D., & Vink, R. (2012). *Persoonlijke professionaliteit*. Eindhoven: Eindhoven School of Education | IVA beleidsonderzoek en advies.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 5-14.
- Smith, P., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 591-599.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Amsterdam: Garant.

- Stichting Beroepskwaliteit Leraren. (2004). *bekwaamheidseisen leraren*. Opgehaald van www.onderwijs.coöperatie.nl: <https://www.onderwijscooperatie.nl/wp-content/uploads/Inleiding20mei.pdf>
- Stigt, M. v. (2014). *Alles over pesten*. Amsterdam: Boom.
- Teggelaar, J., Bosch, J. v., & Monster, T. (2010). *Oplossingsgericht werken met leerlingen*. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Van de Grift, W., Jansen, E., & De Vries, S. (2012). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 78-89.
- van Rooijen Mutsaers, K. (2013). *Wat werkt tegen Pesten*. Opgeroepen op september 30, 2014, van www.nji.nl: http://www.nji.nl/nl/Watwerkt_Pesten.pdf
- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. (. van Vilsteren, *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school* (pp. blz. E4300 1-24.). Deventer: Kluwer.
- Wienke, D. A. (2014). *Beoordeling anti-pestprogramma's*. Opgeroepen op september 28, 2014, van <http://www.nji.nl>: <http://www.nji.nl/nl/Beoordeling-anti-pestprogrammas.pdf>
- Wolf, K. v., & Beukering, T. v. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Acco: Leuven/den Haag.
- Young, S. (2012). *Van pesten naar samenwerken*. Huizen: Uitgeverij Pica.