

JE VERWEREN KUN JE LEREN

Evaluatie van de Marietje
Kesselsprojecten

- eindrapport -

Anne Luc van der Vegt
Marlies Diepeveen
Mariëlle Klerks
Marieke Voorpostel
Marga de Weerd

Amsterdam, 12 november 2001
Regioplan publicatienr. OA-224

Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt
Leidsegracht 105-a
1017 ND Amsterdam
Tel.: 020 - 6253377
Fax: 020 - 6236191

Onderzoek, uitgevoerd door Regioplan
Onderwijs en Arbeidsmarkt B.V. in opdracht
van het Ministerie van Justitie.

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	1
1 Inleiding	1
2 Het Marietje Kesselsproject	3
2.1 Doel en doelgroep	3
2.2 Uitgangspunten.....	3
2.3 Lesinhoud	4
3 Onderzoeksvragen en onderzoeksopzet	5
3.1 Onderzoeksvragen	5
3.2 Opzet van het onderzoek	5
4 Het meten van weerbaarheid en machtsmisbruik.....	9
4.1 Definities	9
4.2 Meetinstrumenten.....	10
5 Leerkrachten over weerbaarheid van hun leerlingen	15
5.1 Uitvoering van het project.....	15
5.2 Weerbaarheid van leerlingen.....	17
5.3 Sfeer in de klas	19
5.4 Machtsmisbruik op school.....	21
5.5 Beoordeling Marietje Kesselsproject op MKP-scholen.....	24
5.6 Suggesties voor verbeteringen.....	26
6 Leerlingen over hun eigen weerbaarheid	27
6.1 Respons en samenstelling van de onderzoeksgroep.....	27
6.2 Het vaststellen van effecten van het Marietje Kesselsproject	29
6.3 Kennis.....	30
6.4 Attitude.....	34
6.5 Vaardigheden	37
6.6 Gedrag.....	39
6.7 Beoordeling van het Marietje Kesselsproject door leerlingen	49

7	Oordeel van ouders en preventiewerkers	53
7.1	Informatieverstrekking aan ouders	54
7.2	Effecten volgens ouders en preventiewerkers	55
7.3	Overige opmerkingen en suggesties voor verbeteringen.....	59
8	Conclusies	61
	Literatuur	67
	Bijlagen.....	69
	Bijlage 1.....	71
	Bijlage 2.....	91
	Bijlage 3.....	105

SAMENVATTING

Het Marietje Kesselsproject is een project voor de groepen 7 en 8 van de basisschool, gericht op het bevorderen van de weerbaarheid van kinderen. Een grotere weerbaarheid is van belang om machtsmisbruik en grensoverschrijdend gedrag ten opzichte van kinderen te voorkomen. De aanpak in het Marietje Kesselsproject wordt gekenmerkt door het volgende:

1. In twaalf lessen van een uur komen zowel mentale als fysieke weerbaarheid aan de orde.
2. De lessen worden gegeven door een gespecialiseerde preventiewerker van buiten de school.
3. Meisjes krijgen les van een vrouwelijke preventiewerker, jongens van een mannelijke.

Het project is niet alleen gericht op de kinderen, maar ook op de leerkrachten en de ouders. De leerkrachten worden geacht bij de lessen aanwezig te zijn, de ouders worden van te voren over het project geïnformeerd op een ouderavond en worden uitgenodigd bij de afsluiting van het project.

In opdracht van het Ministerie van Justitie heeft Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt het Marietje Kesselsproject geëvalueerd. Dit is gebeurd door middel van een onderzoek onder 36 scholen waar het project is uitgevoerd en een controlegroep van 35 scholen die dat niet hebben gedaan en ook geen vergelijkbaar project hebben uitgevoerd. Aan leerkrachten en leerlingen zijn vragen gesteld over weerbaarheid, machtsmisbruik en over hun waardering van het project. Dit is drie maal gebeurd. De eerste meting vond plaats bij aanvang van het project, de tweede meting vlak na de afsluiting van het project en de derde meting vier maanden daarna. Op deze manier konden effecten op de korte termijn en op de wat langere termijn worden vastgesteld.

Bovendien zijn van drie scholen een aantal ouders geïnterviewd over de invloed van het project op hun kinderen. Ook is gesproken met de preventiewerkers die op deze drie scholen de lessen hebben gegeven.

Leerkrachten over de weerbaarheid van hun leerlingen

Uitvoering van het project – Aan de deelname aan het Marietje Kesselsproject zijn enkele voorwaarden gesteld. Niet op alle scholen is aan deze voorwaarden voldaan. Op ongeveer de helft van de projectscholen hebben de kinderen geen seksuele voorlichting gehad, op de meerderheid van de scholen is de leerkracht niet bij alle lessen aanwezig geweest en op ruim een derde van de scholen was de lessenreeks korter dan twaalf lessen van een uur.

Weerbaarheid van de leerlingen – Na afloop van het project is het oordeel van de leerkrachten over de weerbaarheid van de leerlingen positiever dan ervoor. Vooral bij de meisjes zien de leerkrachten een toename van de weerbaarheid. Met name de ‘vier stappen’ zijn

volgens de leerkrachten van nut voor de kinderen. De ‘stille’ kinderen durven beter voor zichzelf op te komen. Ook zien kinderen beter de gevaren van bedreigende situaties. Verder vinden sommige leerkrachten dat de sfeer ‘opener’ is geworden en dat negatief leiderschap, bijvoorbeeld bij pesten, is afgenomen. Een deel van de leerkracht vindt ook dat er na het project minder leerlingen in sociaal opzicht buiten de groep vallen.

Machtsmisbruik op school en daarbuiten – Het pesten is volgens de leerkrachten na afloop van het project minder geworden. Vooral incidentele pesterijen zijn afgenomen. Een aantoonbare vermindering van het aantal vechtpartijen is er niet, maar enkele leerkrachten vinden dat kinderen mondiger zijn geworden, waardoor meer conflicten verbaal worden opgelost.

In vier klassen zijn door het Marietje Kesselsproject gevallen van seksueel misbruik aan het licht gekomen. Ook zijn er twee gevallen van mishandeling gesignaleerd dankzij het project. Vervolgens is specialistische hulp ingeschakeld.

Oordeel over het Marietje Kesselsproject – Leerkrachten oordelen positief tot zeer positief over het Marietje Kesselsproject. Het project sluit goed aan bij de leerlingen; dat geldt voor het kennisniveau, de sociale vaardigheden, de belevingswereld en de normen en waarden. Een punt van kritiek van enkele leerkrachten is dat de sociale vaardigheden van hun leerlingen worden overschat. Vrijwel alle leerkrachten zijn positief over de opzet van het project (aandacht voor mentale en fysieke vaardigheden, gespecialiseerde preventiewerker, jongens en meisjes apart). Ook over de preventiewerkers is men tevreden, vooral over de inhoudelijke kennis en de wijze van communicatie met de leerkracht. Enkele leerkrachten hebben kritiek, met name op de didactische aanpak.

Suggesties – Verscheidene leerkrachten vinden dat het project te kort duurt. Men zou meer aandacht willen voor een follow-up, waarbij de leerkrachten zelf meer doen om de weerbaarheid van hun leerlingen te vergroten. Verder zou het project volgens sommigen niet beperkt moeten zijn tot de hoogste groepen. Ook jongere kinderen moeten weerbaarder worden.

Kinderen over hun eigen weerbaarheid

Kennis – Na afloop van het Marietje Kesselsproject weten leerlingen beter hoe ze moeten handelen in vervelende en bedreigende situaties. Dit geldt iets sterker voor jongens dan voor meisjes. Het effect is niet beperkt tot de korte termijn (onmiddellijk na het project, bij de tweede meting), maar blijft ook na vier maanden nog goed zichtbaar (bij de derde meting). Op de scholen waar aanmerkelijk minder dan twaalf lessen zijn gegeven, is het leereffect minder groot.

Attitude – Het Marietje Kesselsproject leidt tot positieve veranderingen in de attitude van kinderen. Na afloop zijn ze meer bereid andere mensen te helpen en vinden ze het minder acceptabel als ze tegen hun zin worden aangeraakt. Bij allochtone kinderen verandert ook de houding ten opzichte van pesten: zij geven minder de schuld aan het slachtoffer en meer aan de dader dan vóór het project. Bovendien is hun bereidheid anderen te helpen meer

gestegen dan bij autochtone kinderen. Opnieuw treden de effecten op bij zowel jongens als meisjes en zowel op de korte als de wat langere termijn.

Vaardigheden – Hulp vragen aan anderen is voor kinderen, vooral voor de jongens, na afloop van het project iets makkelijker dan daarvoor. Dit geldt voor de korte en voor de iets langere termijn. Effecten op het zelfvertrouwen van leerlingen en op het durven opkomen voor zichzelf zijn niet aangetoond.

Gedrag – Aan de kinderen is bij de drie metingen gevraagd of ze de afgelopen twee weken zelf slachtoffer of dader zijn geweest van vechtpartijen of pesterijen. Het aantal kinderen dat is geslagen of geschopt blijkt iets te zijn afgenomen. Bij de jongens alleen op de korte termijn, bij de meisjes juist op de wat langere termijn. Het aantal slachtoffers van pesten en schelden is niet afgenomen. In de reacties van de slachtoffers zie we geen duidelijke verandering. Na afloop van het project reageren kinderen bijvoorbeeld niet actiever en minder afwachtend. Ook de vragen over dadergedrag van kinderen laten geen duidelijke ontwikkeling zien. Wat dit betreft levert het onderzoek onder leerkrachten een positiever beeld op.

Oordeel over het Marietje Kesselsproject – De kinderen zijn over het algemeen positief over het project. Vooral de verdedigingsoefeningen en de toneelstukjes worden leuk gevonden, het huiswerk en de kringgesprekken iets minder. Aan de kinderen is ook rechtstreeks gevraagd wat ze aan het project hebben gehad. Bijna alle kinderen noemen positieve effecten, op kennis, attitude, vaardigheden en gedrag.

Oordeel van ouders en preventiewerkers

Van drie van de projectscholen zijn ouders en preventiewerkers geraadpleegd. Er is gevraagd naar de informatieverstrekking over het project en naar de effecten op de kinderen.

Informatieverstrekking – De informatieverstrekking is op deze drie scholen niet vlekkeloos verlopen. Op twee van de scholen is de afsluitende examenles vervallen, dat komt verder zelden voor. Waar de examenles wel georganiseerd was, waren alle ouders tevreden; bij de andere twee scholen ongeveer de helft van de ouders. De preventiewerkers waren zeer positief over de betrokkenheid van de ouders.

Effecten op de kinderen – Bijna alle ouders zien veranderingen bij hun kind na afloop van het Marietje Kesselsproject. Vooral het zelfvertrouwen en het vermogen om gevaren in te schatten zijn volgens de ouders toegenomen. Ook in de verbale en fysieke weerbaarheid ziet een aantal ouders een verbetering. Ouders hebben dit onder meer vastgesteld bij de examenles, maar ook in het gedrag van hun kinderen thuis.

Alle geïnterviewde preventiewerkers zien veranderingen in de weerbaarheid van kinderen. Deze zijn vooral zichtbaar bij de sociaal wat zwakkere kinderen. Zij hebben leren praten over hun gevoelens en komen beter voor zichzelf op. Ook zien preventiewerkers een positieve uitwerking op de sfeer in de klas. De preventiewerkers vinden het jammer dat er lang niet altijd een leerkracht bij de les aanwezig was. Met het oog op de lange-termijneffecten zou dat wel moeten.

Suggesties – Net als sommige leerkrachten vinden ouders dat het project regelmatig herhaald zou moeten worden, of zelfs een vast onderdeel van het curriculum zou moeten zijn. De preventiewerkers zijn het hiermee eens. Andere suggesties zijn om in plaats van schriftelijk huiswerk meer praktisch huiswerk te geven en om de betrokkenheid van ouders verder te intensiveren, zodat zij in hun opvoeding hun kinderen zo goed mogelijk kunnen helpen weerbaar te worden.

1 INLEIDING

Het vergroten van de weerbaarheid tegen machtsmisbruik is sinds enkele jaren een aandachtspunt in het preventiebeleid van het Ministerie van Justitie. Een belangrijke doelgroep van het beleid zijn jeugdigen. Al op jonge leeftijd kunnen kinderen in aanraking komen met bedreigende situaties en geweld, in verschillende vormen. Voor kinderen van tien tot dertien jaar is in Tilburg het Marietje Kesselsproject (MKP) ontwikkeld, genoemd naar het elfjarige Tilburgse meisje dat in 1900 dood werd aangetroffen in een kerk. Zij bleek verkracht en vermoord te zijn.

Het Marietje Kesselsproject is gericht op het voorkomen van machtsmisbruik en grensoverschrijdend gedrag ten opzichte van kinderen. Het kan daarbij gaan om machtsmisbruik door volwassenen of door andere kinderen. Hieronder vallen niet alleen ernstige vormen van machtsmisbruik – waar Marietje Kessels zelf het slachtoffer van is geworden – maar ook pesterijen die misschien op het eerste gezicht onschuldig lijken. De primaire doelgroep van het project bestaat uit leerlingen uit de bovenbouw van de basisschool, groep 7 en 8. De secundaire doelgroepen zijn leerkrachten en de ouders van de leerlingen. Het project bestaat uit twaalf lessen die wekelijks door een preventiewerker worden gegeven, waarbij jongens en meisjes gescheiden les krijgen. Jongens krijgen les van een mannelijke preventiewerker, meisjes van een vrouwelijke. In de lessen wordt zowel de mentale weerbaarheid (bijvoorbeeld leren ‘nee’ te zeggen) als de fysieke weerbaarheid (technieken voor zelfverdediging) getraind.

Het Marietje Kesselsproject heeft inmiddels school gemaakt. Het wordt ook in andere gemeenten¹ dan Tilburg uitgevoerd, waarbij de hierboven beschreven projectaanpak is overgenomen.

De Marietje Kesselsprojecten worden deels gesubsidieerd door het Ministerie van Justitie. Regioplan Onderwijs en Arbeidsmarkt heeft het Marietje Kesselsproject geëvalueerd in opdracht van het ministerie. In dit rapport doen we verslag van de resultaten van het onderzoek. Ter inleiding op deze resultaten beschrijven we in het volgende hoofdstuk eerst in hoofdlijnen het Marietje Kesselsproject. In hoofdstuk 3 worden de onderzoeksvragen geformuleerd en wordt de opzet van het onderzoek beschreven. Daarna gaan we in op de wijze waarop effecten van het project zijn vastgesteld. De beschrijving van de resultaten volgt in de hoofdstukken 5 tot en met 8. In hoofdstuk 5 worden de resultaten van het onderzoek onder de leerkrachten gepresenteerd, in hoofdstuk 6 die van het onderzoek onder de leerlingen. In hoofdstuk 7 worden de resultaten van de interviews met de ouders en preventiewerkers gepre-

¹ Niet in alle gemeenten heet het project het Marietje Kesselsproject. Andere namen zijn bijvoorbeeld ‘Kom op voor jezelf’ en ‘Weerbaarheid in het basisonderwijs’.

senteerd. In hoofdstuk 8 ten slotte vatten we de belangrijkste resultaten samen en trekken we enkele conclusies over de korte- en langetermijneffecten van het Marietje Kesselsproject.

2 HET MARIETJE KESSELSPROJECT

2.1 Doel en doelgroep

Het doel van het Marietje Kesselsproject is het vergroten van de weerbaarheid van kinderen, om te voorkomen dat zij slachtoffer worden van machtsmisbruik. Het project is tevens bedoeld als ‘daderpreventie’, dat wil zeggen het tegengaan van intimiderend of grensoverschrijdend gedrag. Dit gebeurt door het aanleren van nieuw of ander gedrag, zoals een respectvolle houding jegens anderen en het voorkomen van slachtoffergedrag.

De primaire doelgroep van het project bestaat uit leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool. Het gaat dus om kinderen van ongeveer tien tot dertien jaar. Het project wordt zowel gegeven op scholen met een ‘doorsnee’-leerlingenpopulatie als op scholen met veel achterstandsleerlingen. Ook op speciale scholen voor basisonderwijs, voor moeilijk lerende kinderen (MLK) en kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (LOM), worden de lessen gegeven. Op deze scholen wordt gewerkt met een aangepast programma.

De secundaire doelgroepen van het Marietje Kesselsproject zijn de leerkrachten en de ouders van de leerlingen. De lessen worden weliswaar gegeven door een preventiewerker van buiten de school, maar de leerkracht woont de lessen bij en vervult daarin een ondersteunende rol. De betrokkenheid van de leerkracht is belangrijk, omdat hij of zij de kinderen kan stimuleren in een weerbare houding. Ook na beëindiging van het project zullen leerkrachten hier aandacht aan moeten blijven besteden. De andere leerkrachten van een schoolteam worden tijdens een teamvergadering geïnformeerd over het project, dit om de leerkrachten te motiveren het project gezamenlijk te steunen.

Voor de ouders wordt er een ouderavond georganiseerd. Met de informatie die daar wordt verstrekt, kunnen ze ook zelf proberen hun kinderen weerbaarder te maken. Ouders worden tevens uitgenodigd bij de afsluiting van het project aanwezig te zijn.

2.2 Uitgangspunten

Behalve het Marietje Kesselsproject zijn er ook andere projecten om de weerbaarheid van kinderen te vergroten. Sommige van deze projecten gaan uit van vrijwel dezelfde aanpak. Dit geldt bijvoorbeeld voor het project ‘Kom op voor jezelf’. Andere projecten wijken in essentiële opzichten af van de aanpak van het Marietje Kesselsproject. Ze zijn bijvoorbeeld meer gericht op het aanleren van sociale vaardigheden in het algemeen, of er worden geen aparte lessen gegeven aan jongens en aan meisjes, of de nadruk ligt eenzijdig op het leren van zelfverdedigingstechnieken zonder aandacht voor mentale weerbaarheid.

Als we het in dit rapport hebben over het Marietje Kesselsproject, bedoelen we in de eerste plaats de *aanpak* en niet zozeer de *naam* waarmee het project in bepaalde gemeenten wordt aangeduid. In het Handboek Marietje Kesselsproject (Helvoort & Clarijs, 1999) worden de volgende uitgangspunten genoemd:

1. In de lessen komen zowel mentale als fysieke vaardigheden aan de orde.
2. De lessen worden gegeven door een preventiewerker van buiten de school. Dit houdt verband met de gespecialiseerde kennis die het vereist om de lessen te verzorgen. Dit geldt bijvoorbeeld voor het doen van zelfverdedigingsoefeningen, alsook voor de gespreksvoering over gevoelige onderwerpen.
3. De leerlingen krijgen gescheiden les, waarbij de meisjes les krijgen van een vrouwelijke en de jongens van een mannelijke preventiewerker. De reden hiervoor ligt in het feit dat fysieke en mentale weerbaarheid bij jongens en meisjes in verschillende mate voorkomen. Jongens zijn – over het algemeen – vaardiger dan meisjes in fysiek weerbaar gedrag, terwijl meisjes – over het algemeen – beter dan jongens over hun gevoelens kunnen praten. Bovendien fungeert de preventiewerker als rolmodel; daarbij is het een voordeel als leerlingen en preventiewerker dezelfde sekse hebben.

2.3 Lesinhoud

Het Marietje Kesselsproject bestaat uit twaalf lessen van één uur, die wekelijks gegeven worden. In de lessen worden de volgende basisvaardigheden geleerd:

1. onderkennen van gevoelens: weten wat je voelt;
2. uiten van nee-gevoelens: laten weten als je iets niet wilt;
3. je lichaam laten spreken bij een nee-gevoel;
4. eerst praten en/of waarschuwen;
5. hulp vragen als je er alleen niet uitkomt;
6. hulp bieden als een ander het nodig heeft;
7. inleven in een ander: opmerken als je een ander kwetst.

De eerste vijf vaardigheden hebben direct met zelfbescherming te maken. Kinderen leren zichzelf te beschermen door zowel mentaal als fysiek weerbaarder te worden. Hier maken ze gebruik van de ‘vier stappen’: 1) duidelijk ‘nee’ zeggen, 2) boos worden, 3) waarschuwen, 4) waarschuwing uitvoeren. Het laatste kan verbaal gebeuren (bijvoorbeeld gillen) of fysiek (zelfverdediging).

Bij de zesde vaardigheid gaat het om de bescherming van andere kinderen. Het leren van de zevende vaardigheid is dadergerichte preventie. Hierbij gaat het erom dat kinderen niet alleen bij zichzelf, maar ook bij anderen gevoelens leren onderkennen.

3 ONDERZOEKSVRAGEN EN ONDERZOEKSOPZET

In deze paragraaf komen als eerste de onderzoeksvragen aan de orde die de leidraad vormen voor de evaluatie van het Marietje Kesselsproject (3.1). Vervolgens wordt de opzet en uitvoering van het onderzoek besproken (3.2).

3.1 Onderzoeksvragen

De evaluatie van het Marietje Kesselsproject moest antwoord geven op vijf onderzoeksvragen. De eerste vraag is gericht op de operationalisering en meetbaarheid van de termen ‘weerbaarheid’ en ‘machtsmisbruik’. De andere vier vragen betreffen de effecten van het project op de kennis, opvattingen, vaardigheden en gedrag ten aanzien van weerbaarheid en machtsmisbruik van leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool.

1. Hoe kunnen de termen ‘weerbaarheid’ en ‘machtsmisbruik’ bij leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool worden geoperationaliseerd en meetbaar worden gemaakt?
2. Wat zijn de effecten van het Marietje Kesselsproject op de kennis & opvattingen, en vaardigheden & gedrag ten aanzien van weerbaarheid en machtsmisbruik bij leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool?
3. In hoeverre zijn er verschillen in de effecten van het Marietje Kesselsproject op weerbaarheid en machtsmisbruik tussen jongens en meisjes?
4. Kunnen de effecten op leerlingen worden vergroot cq. geoptimaliseerd?
5. In welke mate sluit het gehanteerde concept Marietje Kesselsproject cq. de doelstellingen van het programma aan op de beoogde effecten?

Aan de hand van de antwoorden op bovenstaande vragen is het Marietje Kesselsproject geëvalueerd. In hoeverre is het Marietje Kesselsproject erin geslaagd kinderen de vereiste kennis, opvattingen en vaardigheden bij te brengen die hen in staat moeten stellen om in veeleidelijke of bedreigende situaties weerbaar gedrag te vertonen, en vertonen kinderen na afloop van het project weerbaar gedrag?

3.2 Opzet van het onderzoek

In deze paragraaf beschrijven we de opzet van het onderzoek. We staan eerst stil bij het ‘design’ van het onderzoek, waarbij gebruik gemaakt is van drie metingen onder twee groe-

pen of ‘tranches’ scholen, die beide waren samengesteld uit projectscholen en controlescholen. Vervolgens beschrijven we de wijze waarop de onderzoeksgegevens zijn verzameld.

Drie metingen

De evaluatie van het Marietje Kesselsproject is uitgevoerd door middel van drie metingen. De eerste meting werd uitgevoerd bij aanvang van de lessenreeks, de tweede meting kort na de afsluiting van de lessenreeks en de derde meting vier maanden daarna. Op deze wijze konden effecten op zowel de korte als de wat langere termijn worden vastgesteld.

- *1^e meting* – Leerlingen en leerkrachten hebben een vragenlijst ingevuld waarmee de kennis, opvattingen, vaardigheden en het gedrag van leerlingen in kaart worden gebracht voordat zij hebben deelgenomen aan het Marietje Kesselsproject.
- *2^e meting* – Kort na afloop van het Marietje Kesselsproject hebben leerlingen en leerkrachten dezelfde vragenlijst nogmaals ingevuld. Door de antwoorden van de tweede en de eerste meting te vergelijken is vastgesteld welke effecten het Marietje Kesselsproject op de korte termijn heeft;
- *3^e meting* – Vier maanden na afloop van het project hebben de leerlingen wederom dezelfde vragenlijst ingevuld. Door de antwoorden op deze vragenlijst te vergelijken met de antwoorden op de eerste meting wordt inzicht verkregen in de eventuele effecten van het Marietje Kesselsproject op de langere termijn. De leerkrachten hebben niet deelgenomen aan de laatste meting, omdat veel leerlingen bij de derde meting al in een andere klas zaten.

Twee tranches

De drie metingen zijn uitgevoerd bij twee ‘tranches’ scholen. De eerste tranche bestond uit scholen waar de lessenreeks werd gegeven in het voorjaar van 2000, de tweede tranche uit scholen waar de lessen in het najaar van 2000 werden gegeven. Bij de tweede tranche zijn in aanvulling op de drie metingen onder leerlingen en leerkrachten interviews met ouders van deelnemende leerlingen en met enkele preventiewerkers afgenomen. Zodoende hebben we van alle betrokken partijen informatie ingewonnen over hun waarneming van de effecten van het project.

In het nu volgende schema wordt een overzicht gegeven van het hele onderzoeksproject dat is doorlopen.

Tabel 3.1 Fasering onderzoek

jan. - mrt 2000	april – juli 2000	aug. – nov. 2000	november 2000	dec. '00 – jan. '01	maart 2001
1^e tranche scholen					
Literatuurstudie, constructie instrumenten, pilots	1 ^e en 2 ^e meting (leerlingen en leerkrachten)		3 ^e meting (leerlingen)		
2^e tranche scholen					
		1 ^e en 2 ^e meting (leerlingen en leerkrachten)		Interviews met ouders en preventiewerkers	3 ^e meting (leerlingen)

Quasi-experimenteel onderzoek

Om aan te kunnen tonen dat eventuele veranderingen in kennis, opvattingen, vaardigheden en gedrag daadwerkelijk het gevolg zijn van hun deelname aan het Marietje Kesselsproject, is het onderzoek niet alleen uitgevoerd bij deze leerlingen, maar ook bij leerlingen (en leerkrachten) van zogenaamde controlescholen: scholen die *niet* hebben deelgenomen aan het Marietje Kessels- of een vergelijkbaar project. Hiermee is sprake van een ‘quasi-experimentele’ onderzoeksopzet.

Om effecten van een interventie te meten wordt in onderzoek bij voorkeur een *experimentele* onderzoeksopzet gebruikt. In een experimentele onderzoeksopzet worden doorgaans twee groepen met elkaar vergeleken. De ene groep krijgt een bepaalde behandeling, de andere groep niet. Er wordt voor gezorgd dat de proefpersonen niet of zo min mogelijk aan andere invloeden bloot staan. Na afloop van de behandeling wordt bekeken of er verschillen zijn tussen de twee groepen.

Een experimentele opzet is eigenlijk alleen op een bevredigende manier te realiseren in een onderzoekslaboratorium. Daarom mag de evaluatie van het Marietje Kesselsproject strikt genomen geen experiment worden genoemd. Scholen konden zelf kiezen of ze aan het project wilden deelnemen en de onderzoekers hebben niet volledig kunnen controleren aan welke invloeden de leerlingen, afgezien van het Marietje Kesselsproject, bloot staan. Het zou kunnen zijn dat de leerlingen uit de controlegroep aan andere invloeden hebben blootgestaan dan de leerlingen van de MKP-scholen. Overigens hebben we geprobeerd dit risico zo klein mogelijk te maken door scholen in de controlegroep te selecteren die zoveel mogelijk leken op de scholen die deelnamen aan het Marietje Kesselsproject. Bovendien zijn aan de schoolleiding van controlescholen enkele vragen gesteld over deelname aan vergelijkbare projecten als het Marietje Kesselsproject.

Samenstelling onderzoeksgroep: projectscholen en controlescholen

Projectscholen – In overleg met het Platform Marietje Kesselsprojecten zijn de projectscholen geworven. Er zijn alleen scholen benaderd in de steden waar gekozen is voor de specifieke projectaanpak die in Tilburg is ontwikkeld en is omschreven in het handboek van het project (Helvoort & Clarijs, 1999).

In nauwe samenwerking met de projectcoördinatoren is in de geselecteerde steden aan alle scholen waar het Marietje Kesselsproject liep in de periode april – juli 2000 en in de periode augustus – november 2000, gevraagd of zij aan het onderzoek wilden deelnemen. Bijna alle scholen hebben positief op deze vraag gereageerd.

Controlescholen – Bij elke projectschool/-klas is een controleschool gezocht. Dit zijn scholen die niet een project uitvoeren om de weerbaarheid van de leerlingen te vergroten. De scholen zijn met de projectscholen vergelijkbaar wat betreft de volgende (school)kenmerken: grootte en graad van verstedelijking van de vestigingsplaats, de achterstandscore van een school en de schoolgrootte.

Werkwijze gegevensverzameling

Op de projectscholen hebben de leerlingen drie keer dezelfde schriftelijke vragenlijst ingevuld, zij het dat de vragen telkens in een andere volgorde waren gezet. De eerste meting is uitgevoerd in april (eerste tranche scholen) en augustus 2000 (tweede tranche). Bij de eerste tranche is het niet gelukt om op alle scholen de vragenlijst te laten invullen vóór aanvang van het project. In twee plaatsen gebeurde dit pas in de tweede/derde week na de start van het Marietje Kesselsproject. De oorzaak hiervan is dat de instrumentconstructie meer tijd kostte dan gepland.

De tweede meting, waarmee de korte-termijneffecten zijn vastgesteld, is gehouden in de week na afloop van het project (voor de twee tranches respectievelijk in juli en november 2000). De leerlingen van de controlescholen hebben in dezelfde periode, met een tussentijd van ongeveer 2,5 maanden, eveneens twee keer de vragenlijst ingevuld. Op beide tijdstippen hebben ook de leerkrachten een schriftelijke vragenlijst ingevuld. Tevens hebben bij de tweede meting telefonische interviews met de leerkrachten plaatsgevonden.

Bij de derde meting, vier maanden na de tweede, is een groot deel van de controlescholen afgevallen. De bereidheid onder de schoolleiding was na twee metingen sterk afgenomen. Overzichten van de respons worden gegeven in de hoofdstukken 5 en 6, waar de resultaten van de effectmeting onder leerkrachten en leerlingen worden gepresenteerd.

In het nu volgende hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag: Hoe kunnen ‘weerbaarheid’ en ‘machtsmisbruik’ worden gemeten? We gaan in op de constructie van het onderzoeksinstrument en op de beperkingen van de mogelijkheden om effecten van het Marietje Kesselsproject vast te stellen. In de daaropvolgende hoofdstukken presenteren we de resultaten van de metingen met dit instrument.

4 HET METEN VAN WEERBAARHEID EN MACHTSMISBRUIK

In dit hoofdstuk geven we antwoord op de eerste onderzoeksvraag: ‘Hoe kunnen de termen ‘weerbaarheid’ en ‘machtsmisbruik’ bij leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool worden geoperationaliseerd en meetbaar worden gemaakt?’

Daartoe is een beperkt literatuuronderzoek uitgevoerd. Vervolgens zijn vragenlijsten geconstrueerd voor leerlingen en leraren, die door middel van twee *pilot-onderzoeken* zijn uitgetest.

4.1 Definities

Om de begrippen ‘weerbaarheid’ en ‘machtsmisbruik’ te kunnen operationaliseren is om te beginnen gezocht naar definities in de literatuur. We hebben gezocht naar publicaties waarin trainingen worden beschreven en naar onderzoeksverslagen van effectmetingen. Van zeker zes weerbaarheidsprojecten is de effectiviteit geëvalueerd (zie Van Wezel, 1999; Bun, 1998; Joosten en Gravesteijn, 1997; Dekkers, 1995; Vermeulen, 1993; Van der Meijden en Hoefnagels, 1993). Bij het literatuuronderzoek werd duidelijk dat er geen sprake is van een definitie waarover alle auteurs het eens zijn. Dekkers (1995) definieert weerbaarheid bijvoorbeeld in termen van opkomen voor jezelf, zelfvertrouwen en welbevinden. Volgens Blonk (1996) en volgens Prins (1995) zijn ook sociale competentie en sociaal gedrag twee belangrijke begrippen.

Als we het bovenstaande koppelen aan de uitgangspunten van het Marietje Kesselsproject, zoals beschreven in handboek van het project (Helvoort & Clarijs, 1999), komen we tot de volgende omschrijving van weerbaarheid: *Een weerbaar kind kan (bedreigende) situaties herkennen en inschatten, eigen gevoelens en die van anderen (her)kennen en verwoorden, heeft zowel fysiek als mentaal zelfvertrouwen, en komt verbaal en non-verbaal op voor zichzelf en zonodig voor anderen.*

Over (seksueel) machtsmisbruik is in de literatuur meer eenduidige informatie te vinden. Vermeulen (1993) en Van der Meijden en Hoefnagels (1993) geven nagenoeg dezelfde definitie van seksueel misbruik. Van der Meer (1995) beschrijft een definitie van pesten die daarop aansluit. In aansluiting op deze drie definities is gekozen voor de volgende omschrijving van machtsmisbruik: *Iets doen met of vragen van een kind, tegen de zin van het kind of zonder dat het kind, als gevolg van lichamelijk of relationeel overwicht, emotionele druk, dwang en/of geweld, het gevoel heeft dat te kunnen weigeren.*

4.2 Meetinstrumenten

Voor het meten van kennis, opvattingen, vaardigheden en gedrag kunnen verschillende methoden van onderzoek worden ingezet. De meest gebruikelijke manier om kennis en opvattingen te meten is door middel van vragenlijsten die schriftelijk of mondeling worden afgenomen. Het meten van opvattingen door middel van een vragenlijst heeft als risico dat respondenten geneigd kunnen zijn sociaal wenselijke antwoorden te geven. In dit onderzoek is dit risico verkleind door respondenten het vertrouwen te geven dat hun gegevens anoniem verwerkt en vertrouwelijk behandeld worden. Daarnaast zijn respondenten erop gewezen dat er geen ‘goede’ of ‘foute’ antwoorden bestaan. Of respondenten sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven is bovendien achteraf gecontroleerd: in de vragenlijst zijn enkele vragen opgenomen aan de hand waarvan gecontroleerd werd of respondenten sociaal wenselijk hadden geantwoord. In bijlage 1 is de vragenlijst opgenomen voor leerlingen van MKP-scholen¹.

Het meten van vaardigheden en gedrag is niet eenvoudig. Idealiter zouden vaardigheden en gedrag gemeten worden door middel van observaties van ‘neutrale’ buitenstaanders. Op die manier zou ook nagegaan kunnen worden of de fysieke vaardigheden van kinderen is toegenomen. Dit vereist echter een zeer arbeidsintensieve en daardoor zeer kostbare aanpak. Als alternatief is gekozen voor een combinatie van onderzoeksmethoden, waarbij verschillende groepen respondenten zijn geraadpleegd. In de eerste plaats zijn schriftelijke vragen gesteld aan de leerlingen over hun eigen vaardigheden en gedrag. Naast deze zelfrapportage is ook aan mensen die zich bevinden in de directe omgeving van de leerlingen, namelijk de leerkrachten en een aantal ouders, gevraagd of zij veranderingen in de vaardigheden en het gedrag van de kinderen hebben waargenomen. Dit is zowel schriftelijk gedaan (leerkrachten) als telefonisch (leerkrachten, ouders en preventiewerkers). Elk van de gehanteerde onderzoeksmethoden heeft zijn beperkingen. Leerkrachten en ouders zijn geen neutrale buitenstaanders. Bovendien zien zij slechts een deel van het gedrag dat de leerlingen vertonen. Anderzijds heeft ook de zelfrapportage door leerlingen zijn beperkingen. Hier speelt opnieuw het risico van sociale wenselijkheid. Door verschillende respondenten te raadplegen, worden deze nadelen ten dele opgeheven. Wanneer de informatie van verschillende bronnen hetzelfde beeld oplevert, kunnen met aanzienlijk meer zekerheid uitspraken over de effectiviteit worden gedaan dan wanneer we ons op slechts één bron zouden moeten baseren.

In deze paragraaf beschrijven we de onderzoeksinstrumenten: de schriftelijke vragenlijst voor leerlingen (4.2.1) en de schriftelijke vragenlijst en de leidraad voor telefonische interviews met leerkrachten (4.2.2).

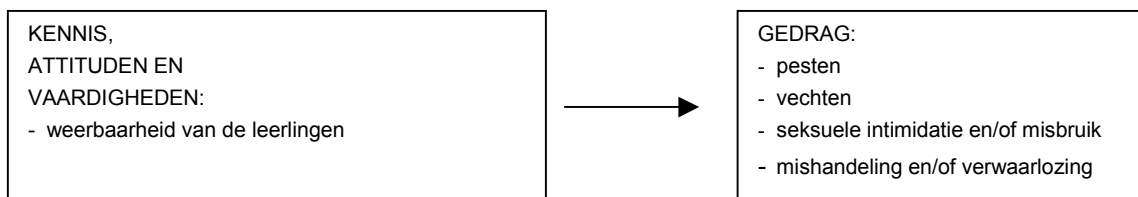
¹ Het betreft de vragenlijst voor de tweede meting van de tweede tranche. In deze vragenlijst zijn behalve de vragen die in alle andere vragenlijsten worden gesteld, ook vragen opgenomen naar het oordeel van de leerlingen over het Marietje Kesselsproject.

Zoals duidelijk wordt uit het volgende schema is gekeken naar effecten op kennis, attituden, vaardigheden en gedrag. Hierover zijn vragen gesteld aan zowel de leerlingen als de leraren.

SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJST VOOR LEERLINGEN



SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJST EN INTERVIEWLEIDRAAD VOOR LEERKRACHTEN



Aan zowel leerlingen als leerkrachten zijn daarnaast vragen gesteld over achtergrondkenmerken van de leerlingen zelf en van de school waar ze op zitten. Aan de leerkrachten van de MKP-scholen is ook gevraagd een oordeel te geven over verschillende aspecten van het Marietje Kesselsproject.

Vragenlijst voor leerlingen

De vragenlijst die in het korte-termijnonderzoek is gebruikt, bestaat uit vijf onderdelen. Met de eerste twee onderdelen wordt kennis van leerlingen gemeten, respectievelijk *kennis omtrent de vier stappen* en *kennis wat betreft het inschatten van situaties*. De kennis van de leerlingen wordt uitgedrukt in een totaalscore, ongeveer zoals bij een proefwerk.²

² De vragen over kennis vormen geen schaal. Er zijn vragen gesteld over verschillende aspecten van weerbaarheid, die onderling geen sterke samenhang hoeven te vertonen.

Het derde onderdeel betreft de attitude van leerlingen met betrekking tot drie onderwerpen, te weten (1) *anderen helpen*, (2) *schuldig zijn aan pesten* en (3) *ongewenst aanraken*. Het vierde onderdeel betreft de vaardigheden van leerlingen met betrekking tot drie onderwerpen, te weten (1) *hulp vragen*, (2) *zelfvertrouwen* en (3) *opkomen voor zichzelf*. Het vijfde onderdeel betreft het gedrag van leerlingen, als *dader* of als *slachtoffer* van schelden, vechten en pesten. In de vragenlijst is tevens een achttal stellingen opgenomen aan de hand waarvan kan worden nagegaan in hoeverre kinderen sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Deze stellingen werden overgenomen uit de schoolvragenlijst van Smits en Vorst (1990). Voor het meten van de attitudes en vaardigheden van leerlingen zijn schalen geconstrueerd. Door middel van *pilot-onderzoeken* kon de betrouwbaarheid van deze schalen worden getest. Op basis van de resultaten zijn de schalen bijgesteld. De betrouwbaarheid van de uiteindelijke schalen is redelijk tot goed (zie bijlage 2).

Verder zijn vragen gesteld over het *gedrag* van leerlingen. Er is gevraagd wat de leerlingen de afgelopen twee weken hebben meegemaakt. Zijn ze gepest, geslagen of uitgescholden? Of hebben ze zelf andere kinderen lastiggevallen? Er is gevraagd naar hun emoties en naar hun reactie. Uit de antwoorden zijn geen schalen geconstrueerd. Dit was niet mogelijk, omdat de meeste kinderen slechts één of twee incidenten hadden te melden.

Bij de verschillende metingen is ervoor gezorgd dat de volgorde van de vragen anders was dan bij de vorige meting(en). Dit is gedaan om het leereffect dat kan ontstaan door tweemaal dezelfde vragenlijst in te vullen, tegen te gaan.

Vragenlijst en interviewleidraad voor leerkrachten

Ook de vragenlijsten voor de leraren zijn bedoeld om effecten van het Marietje Kesselsproject vast te stellen. Naast een aantal meer algemene vragen over de klas en de docent, bestaat de vragenlijst uit zeven onderdelen. Het eerste onderdeel betreft de weerbaarheid van de leerlingen en het tweede de sfeer in de klas. Het derde en vierde onderdeel betreffen de onderwerpen pesten en vechten. Nagegaan is onder meer of dat in de klassen voorkomt, hoe vaak en in welke mate en/of vorm. Met het vijfde en zesde onderdeel is het vóórkomen van seksuele intimidatie en/of misbruik, alsmede mishandeling en/of verwaarlozing geïnventariseerd. Het laatste onderdeel bevat een aantal vragen waarmee het Marietje Kesselsproject, en de preventiewerkers die op de school het project hebben verzorgd, worden beoordeeld.

Telefonische interviews met leerkrachten, ouders en preventiewerkers

Met de leerkrachten zijn bij de tweede meting, na afloop van het project, verdiepende open interviews gehouden. Deze vragen gingen over onderwerpen die gevoelig liggen, zoals seksueel misbruik of mishandeling. Wanneer antwoorden op de schriftelijke vragenlijst onduidelijk waren of nieuwe vragen opriepen, is om een toelichting gevraagd.

Ook met een aantal ouders en enkele preventiewerkers zijn interviews gehouden. Deze interviews hadden niet alleen tot doel extra informatie te geven over eventuele gedragsveranderingen bij leerlingen. Zij zijn ook gebruikt om te inventariseren in hoeverre werd voldaan aan de voorwaarden voor het succes van het Marietje Kesselsproject. Daarnaast is met behulp van deze interviews geïnventariseerd welke suggesties ouders, preventiewerkers en leerkrachten hebben ter verbetering van het Marietje Kesselsproject.

Ten slotte

Nog enkele afsluitende opmerkingen naar aanleiding van de eerste onderzoeksvraag: Hoe kunnen 'weerbaarheid' en 'machtsmisbruik' meetbaar worden gemaakt? In dit hoofdstuk hebben we uiteengezet op welke manier we meten en waarom dat op deze manier gebeurt. Tegelijkertijd willen we de beperkingen van de gekozen onderzoeksmethoden niet uit het oog verliezen. Dit geldt met name voor de vragen over vaardigheden en gedrag.

Het Marietje Kesselsproject zou tekort worden gedaan als het succes van het project louter beoordeeld zou worden op basis van gerealiseerde gedragsveranderingen. In de eerste plaats is het Marietje Kesselsproject een preventieproject. Het project is niet opgezet om een oplossing te bieden voor machtsmisbruik dat al plaatsvindt (al kan dit een neveneffect zijn van het programma), maar door het bevorderen van de weerbaarheid van leerlingen het machtsmisbruik in de toekomst terug te dringen. Gedragsveranderingen zijn zeer moeilijk te realiseren, zeker in een tijdsbestek van twaalf lessen. Dat de ontwerpers en de preventiewerkers van het Marietje Kesselsproject zich daarvan bewust zijn, blijkt uit de verschillende voorwaarden die geformuleerd zijn voor het bereiken van de gewenste effecten. Bij de beoordeling van het succes van het Marietje Kesselsproject moet daarom goed in ogeschouw worden genomen of aan de vooraf geformuleerde voorwaarden van het project is voldaan.

Op de tweede plaats is van belang dat veranderingen in sociaal gedrag moeilijk te meten zijn. Nóg moeilijker is het om aan te tonen dat eventuele gedragsveranderingen het gevolg zijn van een specifieke interventie. Dat geldt niet alleen voor het Marietje Kesselsproject, het geldt ook voor andere preventieprojecten (zie bijvoorbeeld Van der Meijden & Hoefnagels, 1993; Van der Meer, 1995) en de evaluatie van educatieve projecten in het algemeen.

5 LEERKRACHTEN OVER WEERBAARHEID VAN HUN LEERLINGEN

De leerkrachten van klassen die aan het Marietje Kesselsproject hebben deelgenomen, hebben een vragenlijst ingevuld en hebben meegewerkt aan een telefonisch interview. Ook de leerkrachten van de controlescholen zijn op deze wijze ondervraagd. De leerkrachten hebben informatie gegeven over de wijze waarop het project is verlopen en de context waarbinnen dat is gebeurd.

In de onderstaande tabel geven we een overzicht van de aantallen leerkrachten die hebben meegewerkt aan de schriftelijke enquête. Niet alle leraren die aan de eerste meting hebben meegewerkt, hebben ook bij de tweede meting een vragenlijst ingevuld. Bij de controlegroep is de uitval groter dan bij de groep Marietje Kessels-scholen. Begrijpelijk, want de opbrengst voor de scholen zelf is bij de controlescholen minder duidelijk.

Tabel 5.1 Respons leerkrachten

	Meting 1	Meting 2	Beide metingen
MKP-scholen	41	35	35
Controlescholen	46	35	33
Totaal	87	70	68

Voor we kijken naar de effecten van het Marietje Kesselsproject, gaan we eerst in op de wijze waarop het project is uitgevoerd op de scholen. Dit kan immers bepalend zijn voor het succes van het project (5.1). Vervolgens gaan we in op het oordeel van de leerkrachten over de weerbaarheid van hun leerlingen (5.2), de sfeer in de klas (5.3) en voorvallen van machtsmisbruik (5.4). Aan de leerkrachten is ook expliciet gevraagd het project op een aantal aspecten te beoordelen. Het oordeel wordt weergegeven in paragraaf 5.5. Ten slotte bespreken we enkele suggesties ter verbetering van het project die door de leerkrachten naar voren zijn gebracht (5.6).

5.1 Uitvoering van het project

Om een beeld te krijgen van de vergelijkbaarheid van de scholen zijn aan de deelnemende groepsleerkrachten enkele vragen gesteld over de uitgangssituatie van de school. Tevens zijn vragen gesteld over de wijze waarop het project is uitgevoerd: Hebben de leerlingen vooraf seksuele voorlichting gekregen? Hoeveel van de twaalf geplande lessen zijn gegeven? Is er steeds een leerkracht aanwezig geweest bij de lessen?

Lessen weerbaarheid – Aan alle leraren, van zowel MKP-scholen als controlescholen, is gevraagd of de klas vóór aanvang van het project lessen heeft gehad op het gebied van weerbaarheid, machtsmisbruik, pesten en dergelijke. Volgens de meeste leraren van MKP-scholen (29 van de 40) is dit het geval. Op de controlescholen is dit minder vaak voorgekomen (23 van de 46 leerkrachten). Aan deze leraren is vervolgens gevraagd om wat voor soort lessen het ging. Het is immers niet de bedoeling dat er in de controlegroep scholen zitten die een project hebben gevolgd vergelijkbaar met het Marietje Kesselsproject (zie de uitgangspunten in paragraaf 2.2). Uit de toelichting die leraren geven, blijkt dat dit niet het geval is. In de meeste gevallen gaat het om pestprojecten of het programma ‘Beter omgaan met jezelf en de ander’ voor lessen sociale competentie. Op enkele scholen is in de lessen godsdienst of levensbeschouwelijke vorming aandacht aan weerbaarheid besteed. Bij deze lessen of projecten hebben scholen a) geen externe begeleiding gehad; b) zijn er geen gescheiden lessen voor jongens en meisjes, en; c) zijn niet zowel mentale als fysieke vaardigheden geleerd. We concluderen dat er op de controlescholen geen projecten zijn uitgevoerd met een vergelijkbare opzet als het Marietje Kesselsproject. Dat er op ongeveer de helft van de scholen wel lessen zijn gegeven over weerbaarheid of verwante onderwerpen, was onvermijdelijk. Pestprojecten zijn de laatste jaren gemeengoed geworden in het basisonderwijs.

Seksuele voorlichting – Een van de voorwaarden om deel te nemen aan het Marietje Kesselsproject, is dat de kinderen al seksuele voorlichting hebben gehad of dat krijgen tijdens het project. Seksuele intimidatie is namelijk een van de onderwerpen die in het project aan de orde worden gesteld.

Tabel 5.2 Hebben de leerlingen seksuele voorlichting gehad?

	MKP-scholen	Controlescholen	Totaal
Vóór het project	9	9	18
Tijdens het project	7		7
Geen seksuele voorlichting	16	21	37
Geen antwoord	1	1	2
Totaal	33	31	64

Op de meerderheid van de MKP-scholen is geen seksuele voorlichting gegeven, niet vóór en ook niet tijdens het project. Deze voorwaarde voor deelname wordt in de praktijk dus niet strikt toegepast. Volgens informatie van preventiewerkers weten veel leerkrachten niet goed hoe ze seksuele voorlichting moeten geven. Het gevolg is dat het (te) vaak nagelaten wordt. De preventiewerkers stellen zich hiervan bij aanvang van het project op de hoogte en passen de lesinhoud enigszins aan.

Aantal lessen – Het Marietje Kesselsproject bestaat uit twaalf lessen van één uur. Aan de leraren van MKP-scholen is na afloop van het project gevraagd hoeveel lessen er zijn gegeven. In tabel 5.3 staat een overzicht.

Tabel 5.3 Aantal lessen op MKP-scholen

15 lessen	1
12 lessen*	19
11 lessen	4
10 lessen**	6
8 lessen	1
7 lessen	1
6 lessen***	2
Geen antwoord	1
Totaal	35

* Op 2 van de 19 scholen duurden de lessen *langer* dan een uur (75 minuten).

** Op 2 van de 6 scholen duurden de lessen *korter* dan een uur (45 en 55 minuten).

*** Dit betreft lessen van 1,5 uur.

Op de meeste scholen omvatte het Marietje Kesselsprojecten precies twaalf lessen. Op enkele scholen werden elf of tien lessen gegeven, die bovendien in sommige gevallen wat korter duurden dan een uur. Op één school werd het project uitgebreid tot vijftien lessen. Op vier scholen werd aanzienlijk minder tijd aan het project besteed dan de bedoeling is, namelijk zeven of acht lessen van een uur, of zes lessen van anderhalf uur (wat gelijk staat aan negen lessen van één uur).

Aanwezigheid van leerkrachten bij MKP-lessen – Een goede samenwerking tussen de preventiewerkers en de leerkrachten wordt beschouwd als een voorwaarde voor het welslagen van het Marietje Kesselsproject. Onderdeel van die samenwerking is de aanwezigheid van de leerkrachten bij de MKP-lessen. Daarbij vervult de leerkracht een observerende en assisterenrol. Het is de bedoeling dat de leerkracht en de preventiewerker na afloop van een les hun ervaringen uitwisselen. In praktijk blijkt het meestal niet zo te lopen. Aan de leerkrachten van scholen die deelnamen aan het Marietje Kesselsproject in de tweede tranche is bij de tweede meting gevraagd hoeveel van de lessen voor meisjes en jongens zij hebben bijgewoond. Een kwart van de leerkrachten is bij geen enkele van de MKP-lessen aan de meisjes aanwezig geweest. Ongeveer vijf procent van de leerkrachten is bij geen enkele les voor de jongens aanwezig geweest. Zeventien procent van de leerkrachten is bij alle MKP-lessen voor de meisjes aanwezig geweest. Bij de MKP-lessen voor jongens heeft 30 procent van de leerkrachten bij alle lessen gezeten. Aan de voorwaarde van aanwezigheid van de leerkrachten bij de MKP-lessen is dus meestal niet voldaan.

5.2 Weerbaarheid van leerlingen

De leraren is gevraagd naar hun mening over de weerbaarheid van de leerlingen in hun klas. De vraag is voor jongens en meisjes apart gesteld. Bij het begrip weerbaarheid zijn in de vragenlijst de volgende aspecten onderscheiden:

- zelfvertrouwen
- opkomen voor jezelf
- gevoel herkennen en verwoorden
- inleven in anderen
- conflicten kunnen oplossen
- groepsdruk weerstaan
- hulp durven vragen
- hulp kunnen geven
- bedreigende situaties kunnen beoordelen

Samen vormen de vragen over weerbaarheid een betrouwbare schaal.¹ In de onderstaande tabel maken we een vergelijking tussen de eerste meting (bij aanvang van de lessenreeks) en de tweede (vlak na afloop), voor de groep MKP-scholen en controlescholen.

Tabel 5.4 Weerbaarheid van jongens en meisjes, volgens hun leerkrachten (gemiddelde scores tussen 1 en 4)[#]

	MKP-scholen (N = 24)			Controlescholen (N = 26)			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Jongens	2,52	2,79	0,27	2,70	2,81	0,11	n.s. ^{##}
Meisjes	2,72	3,13	0,41	2,94	3,05	0,11	*

[#] Verklaring van de scores: 1 = slecht, 2 = enigszins, 3 = redelijk, 4 = goed.

^{##} Niet significant

* $p < 0,05$

De weerbaarheid van kinderen op de MKP-scholen, zowel van meisjes als van jongens, is volgens de leerkrachten groter geworden. Ook de leraren van de controlescholen vinden dat de weerbaarheid van hun leerlingen iets is toegenomen, maar deze toename is niet zo groot als op de MKP-scholen. Het verschil tussen MKP-scholen en controlescholen is overigens alleen voor de meisjes statistisch significant. Met andere woorden, als we afgaan op het oordeel van de leerkrachten heeft het project vooral effect op meisjes.

Voor elk van de genoemde aspecten van weerbaarheid (zelfvertrouwen, opkomen voor jezelf et cetera) is aan de leerkrachten gevraagd hoeveel leerlingen onvoldoende weerbaar zijn. Bij de eerste meting gaven de leerkrachten van de projectscholen een hoger percentage leerlingen een onvoldoende (variërend van 19 tot 36 procent) dan de leerkrachten van de controlescholen (8 tot 17 procent van de leerlingen). Op bijna alle aspecten die tezamen het begrip weerbaarheid meten, gaven leerkrachten van MKP-scholen een significant groter percentage leerlingen een onvoldoende dan de leerkrachten van de controlescholen. Bij de tweede meting is dit verschil kleiner geworden: op geen van de aspecten van weerbaarheid vinden we nog een significant verschil tussen MKP-scholen en controlescholen. In hoeverre dat effect

¹ Zie bijlage 3.

is toe te schrijven aan het Marietje Kesselsproject is moeilijk te beoordelen. Het aantal leerlingen dat onvoldoende scoort op de weerbaarheidsaspecten daalt weliswaar bij de MKP-scholen, maar stijgt bij de controlescholen. Het percentage onvoldoendes bij de MKP-scholen is het sterkst gedaald met betrekking tot ‘hulp kunnen vragen’ en ‘hulp kunnen geven’.

In telefonische interviews na de tweede meting met leraren van MKP-scholen is gevraagd waaruit de toegenomen weerbaarheid vooral blijkt. Volgens verscheidene leerkrachten zijn vooral de ‘vier stappen’ van nut voor de kinderen. Doordat kinderen de vier stappen toepassen, worden ruzies voorkomen. Volgens veel leerkrachten hebben met name de wat stillere kinderen en de kinderen die gepest worden baat bij de lessen. Zij durven beter voor zichzelf op te komen. Daarnaast zien leerkrachten dat leerlingen zich meer bewust zijn van de risico's van gevaarlijke situaties. Ze hebben geleerd dat mensen die vriendelijk doen niet altijd vriendelijk zijn. Ook weten ze beter wat ze in zulke situaties kunnen doen. Dat bevordert hun zelfvertrouwen.

Sommige leerkrachten vinden het moeilijk een oordeel te geven over de effecten op de weerbaarheid. Ze zien bijvoorbeeld wel effecten in de rollenspelen die in het kader van het project zijn gehouden, maar daarbuiten niet.

De meeste leerkrachten zien geen duidelijk verschil in effect tussen jongens en meisjes. Eén leerkracht noemt wel een verschil in het *soort* effect. ‘Meisjes worden er emotioneel sterker van, jongens fysiek’. Enkele leerkrachten zeggen dat ze vooral effecten bij meisjes zien en niet zozeer bij jongens. Anderen vinden zelfs dat de effecten bij jongens averechts zijn. Toegenomen zelfvertrouwen kan er volgens hen toe leiden dat jongens in het algemeen minder accepteren van de leerkracht (dus niet alleen in gevallen van machtsmisbruik). Meer weerbaarheid wordt door de leerkrachten zelf dus niet in alle gevallen als positief beschouwd. Eén leerkracht meldt zelfs een toename van agressie. De geleerde vechttechnieken werden ingezet bij vechtpartijen op het schoolplein. Daar tegenover staat dat de meeste leerkrachten bij de jongens positieve effecten zien. De agressiviteit zou zijn afgenomen en de eenheid in de groep zou zijn toegenomen.

Een paar leerkrachten wijzen erop dat de effecten mogelijk van korte duur zijn. Sommigen stellen vast dat het effect al aan het verwateren is. Daaruit wordt de conclusie getrokken dat het project regelmatig in herinnering moet worden geroepen bij de leerlingen.

5.3 Sfeer in de klas

De sfeer in de klas is door de leerkrachten gekarakteriseerd door op vijf dimensies aan te geven wat de positie is van hun eigen klas. Het gaat om de volgende dimensies:

- eensgezind – verdeeld
- gezellig – ongezellig
- geordend – chaotisch

- vriendelijk – vijandig
- rustig – druk

Deze dimensies vertonen een duidelijke onderlinge samenhang. Leerkrachten die hun klas eensgezind vinden, oordelen meestal ook gunstig over de gezelligheid, orde, vriendelijkheid en rust in de klas. De vijf aspecten vormen samen een betrouwbare schaal.² Het oordeel over de sfeer is gevraagd bij beide metingen. In de onderstaande tabel vergelijken we de uitkomsten.

Tabel 5.5 Sfeer in de klas, volgens de leerkrachten (gemiddelde scores tussen 1 en 5)[#]

	MKP-scholen (N = 31)			Controlescholen (N = 31)			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Sfeer in de klas	3,57	3,66	0,09	3,64	3,56	-0,08	n.s. ^{##}

[#] Verklaring van de scores: 1 = zeer negatief, 5 = zeer positief.

^{##} Niet significant

De vergelijking laat geen duidelijk verschil zien tussen experimentele en controlegroep. Het oordeel over de sfeer is op de MKP-scholen weliswaar na afloop van het project positiever dan vooraf, maar dit verschil is niet statistisch significant.

Hoewel de vergelijking in tabel 5.5 niet wijst op een effect, zegt ongeveer 40 procent van de leerkrachten van de MKP-scholen (14 van de 32) dat het Marietje Kesselsproject heeft geleid tot veranderingen in de sfeer. Enkele leerkrachten vinden dat de sfeer ‘opener’ is geworden. ‘Door het project is heel wat naar boven gekomen, wat vroeger onderhuids aanwezig was.’ Anderen zeggen dat de kinderen beter naar elkaar luisteren of meer met elkaar spelen. De genoemde veranderingen zijn bijna allemaal positief. Eén leerkracht signaleert meer agressie onder jongens, zoals ook in de vorige paragraaf is vermeld. Leerkrachten die geen verandering hebben gesignaleerd, merken hierbij op dat de sfeer niet zo eenvoudig te beïnvloeden is. ‘Dit soort veranderingen heeft tijd nodig.’

Leiderschap

De meeste leerkrachten hebben leerlingen in hun klas die de rol van ‘leider’ vervullen. Zeker onder de jongens zijn in veel klassen leiders. Ongeveer de helft van de leerkrachten kent ook leidsters onder de meisjes. Bij de jongens komen zowel *positief* leiderschap voor, bijvoorbeeld bij sport en ‘lol trappen’, als *negatief* leiderschap, bijvoorbeeld bij pesten. Beide vormen van leiderschap zien we in ongeveer de helft van de klassen. Bij de meisjes op de MKP-scholen blijkt het vaker om *negatief* leiderschap te gaan. Zij nemen vooral vaak het voortouw op het gebied van pesten. Bij de controlescholen doet dat verschijnsel zich niet voor.

² Zie bijlage 3.

Na afloop van het project is het aantal klassen waar de jongens een leider hebben iets afgenomen. Vooral het negatieve leiderschap bij pesten is afgenomen. Omdat dit echter in ongeveer gelijke mate geldt voor MKP-scholen en controlegroep, zien we hierin geen aanwijzing voor een effect van het programma. Bij de meisjes doet zich hetzelfde patroon voor. Ook bij hen is er dus geen aanwijzing voor een effect.

Vijf van de MKP-leerkrachten zeggen desgevraagd dat zich veranderingen hebben voorgedaan in het leiderschap binnen de klas. In deze klassen is de rol van de leiders minder bepalend geworden. In één geval zijn de wat ‘stille’ jongens opener geworden en komen beter voor zichzelf op, in een ander geval is er meer eensgezindheid ontstaan onder de meisjes. Op weer een andere school heeft een jongen die vroeger de baas kon spelen doordat iedereen bang voor hem was vlak na afloop van het project een minder sterke leiderspositie. De andere kinderen zijn minder bang voor hem en er is door de leerkracht met deze jongen gepraat. De betreffende leerkracht vreest echter dat het wellicht een kortetermijneffect is, omdat het gedrag van deze jongen niet zo eenvoudig te veranderen is.

Eenlingen in de groep

Op de meeste scholen (23 van de 33 MKP-scholen en 26 van de 29 controlescholen) zijn er bij de eerste meting enkele ‘eenlingen’, die buiten de groep vallen. Onder de jongens zijn er meestal één of twee eenlingen per klas; bij de meisjes meestal één. Bij de tweede meting is hier weinig aan veranderd. Het gemiddelde aantal eenlingen per klas is niet merkbaar gedaald of toegenomen.

Niettemin vinden negen leerkrachten van MKP-scholen dat er iets veranderd is aan de positie van de eenlingen. Zij zien dat het project ertoe geleid heeft dat er minder leerlingen ‘buiten de groep’ vallen. ‘Kinderen die buiten de groep vallen, hebben wat meer steun aan elkaar,’ zegt een leerkracht. Andere leerkrachten zien meer zelfvertrouwen bij de eenlingen en meer inlevingsvermogen bij de rest van de klas.

5.4 Machtsmisbruik op school

Vormen van machtsmisbruik die regelmatig op scholen voorkomen, zijn pesten en vechten. Aan de leerkrachten is gevraagd hoe vaak dit in hun klas voorkomt en in welke vormen. Daarnaast is ook gevraagd naar gevallen van seksuele intimidatie of misbruik, en van mishandeling of verwaarlozing.

Pesten

Er zijn vrijwel geen scholen waar nooit gepest wordt; dit geldt zowel voor de MKP-scholen als de controlegroep. De meeste leerkrachten geloven dat pesten beperkt blijft tot incidenten. Op een deel van de scholen worden echter regelmatig leerlingen gepest. In de meeste geval-

len wordt er door individuele leerlingen gepest. Pesten in groepsverband komt echter ook voor; er zijn zowel vaste als wisselende groepjes pestkoppen. De helft van de leerkrachten zegt dat er vooral door jongens gepest wordt, de andere helft zegt dat zowel jongens als meisjes zich hieraan schuldig maken. Voor de slachtoffers geldt ongeveer hetzelfde. Op een deel van de scholen (ongeveer een derde) zijn dit vooral jongens, op andere scholen zijn zowel jongens als meisjes slachtoffer van pestgedrag.

De meest voorkomende vormen van pesten zijn schelden en ‘buiten sluiten’ van kinderen. Dit gebeurt in de meerderheid van de onderzochte klassen. Vandalisme, slaan en bedreigen komen relatief weinig voor.

Na afloop van het Marietje Kesselsproject is opnieuw gevraagd naar pestgedrag. In de onderstaande tabel maken we een vergelijking tussen de twee metingen.

Tabel 5.6 Pesten door kinderen in de klas, voorafgaand aan het MKP (m1) en na de start van het project (m2)

	MKP-scholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
In de klas wordt niet gepest	2	9	7	4	2	-2	*
Incidenteel pesten van enkele leerlingen	27	21	-6	24	25	1	n.s.#
Regelmatig pesten van één of enkele leerlingen	8	6	-2	7	7	0	n.s.

* $p < .05$

Niet significant

Na het project lijkt het pesten iets te zijn afgenomen. Op MKP-scholen is het aantal klassen waar niet wordt gepest toegenomen en is het aantal klassen waarin leerlingen incidenteel of regelmatig gepest worden afgenomen. Bij de controlescholen is het aantal klassen waarin incidenteel of regelmatig gepest wordt ongeveer gelijk gebleven en is het aantal klassen waarin niet gepest wordt iets kleiner geworden. Als we de twee groepen scholen vergelijken zien we een significant verschil; het Marietje Kesselsproject lijkt dus een positieve invloed te hebben.

Vechten

Volgens de meeste leerkrachten wordt er door leerlingen uit hun klas zelden of nooit gevochten. Op de MKP-scholen komen vechtpartijen iets vaker voor dan op de controlescholen. Zes van de 35 leerkrachten zeggen dat er eens per week of vaker wordt gevochten; bij de controlescholen gebeurt dit in slechts één klas.

Op ongeveer de helft van de scholen zijn het vooral individuele leerlingen die met vechten beginnen, op de andere helft is het meestal een groep leerlingen. Dit geldt zowel voor de MKP-scholen als voor de controlegroep.

Het zijn vooral jongens die beginnen met vechten. Op een minderheid van de scholen maken meisjes en jongens zich in gelijke mate schuldig aan vechtpartijen. Ook de slachtoffers van vechtpartijen zijn meestal jongens. Dit geldt voor vrijwel alle MKP-scholen en twee derde van de controlescholen. Op de andere controlescholen zijn zowel meisjes als jongens slachtoffers van vechtpartijen.

Tabel 5.7 Vechten door kinderen uit de klas, voorafgaand aan het MKP (m1) en na de start van het project (m2)

	MKP-scholen (N = 35)			Controlescholen (N = 33)			Ver- schil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Niet	14	19	5	17	19	2	n.s.#
Zelden (minder dan eens per maand)	9	11	2	8	8	0	n.s.
Maandelijks	4	2	-2	6	3	-3	n.s.
Wekelijks	4	2	-2	1	3	2	n.s.
Dagelijks	2	1	-1	0	0	0	n.s.

Niet significant

Na afloop van het project wordt er volgens sommige MKP-leerkrachten minder gevochten dan voorheen. Van de zes klassen waar met enige regelmaat werd gevochten, zijn er bij de name-ting maar drie over. Ook op de controlescholen lijkt er iets minder te worden gevochten. Ver-schillen tussen de eerste en tweede meting zijn niet significant.

Vijf leerkrachten zeggen desgevraagd dat het Marietje Kessels-project van invloed is geweest op het vechten. ‘De leerlingen zijn mondiger geworden en lossen conflicten op door middel van de vier stappen,’ zegt één van hen.

Andere vormen van machtsmisbruik

Seksuele intimidatie of misbruik – Vier leerkrachten van MKP-scholen en vijf leerkrachten van controlescholen kennen een leerling in hun klas die slachtoffer is geworden van seksuele intimidatie of misbruik. In acht gevallen gaat het om één meisje, in het negende geval om drie kinderen: twee meisjes en een jongen. De gevallen van seksueel misbruik op de MKP-scholen dateerden al van enige tijd geleden en zijn door het project aan het licht gekomen. Sommige leerkrachten hebben wel vermoedens van seksueel misbruik gekregen, gezien de reacties op de video’s die in de lessenreeks vertoond zijn, maar gesprekken met deze kinde-ren hebben geen duidelijkheid verschaft.

Mishandeling en verwaarlozing – Tien leerkrachten van MKP-scholen en twaalf leerkrachten van controlescholen kennen of vermoeden gevallen van kindermishandeling of verwaarlo-zing. Meestal gaat het om één leerling, maar sommige leerkrachten kennen meerdere geval-len van mishandeling. Zowel emotionele verwaarlozing als lichamelijke mishandeling komt

voor. In twee gevallen is mishandeling aan het licht gekomen door het Marietje Kessels-project. In gevallen van mishandeling hebben leerkrachten eerst gesproken met de kinderen en vervolgens hulp ingeschakeld van de schoolarts, de maatschappelijk werkster, de wijkagent, een vertrouwensarts of de kinderbescherming. In het algemeen vinden leerkrachten het moeilijk om gevallen van mishandeling of verwaarlozing op het spoor te komen en er vervolgens iets aan te doen. Het is voor hen moeilijk te handelen op basis van vermoedens. Een project als het Marietje Kesselsproject kan hier kennelijk in sommige gevallen bij helpen.

5.5 Beoordeling Marietje Kesselsproject op MKP-scholen

Over het algemeen zijn de leerkrachten op de MKP-scholen positief tot zeer positief over het Marietje Kesselsproject. Dit positieve oordeel geldt voor uiteenlopende aspecten van de opzet en uitvoering van het project. Om te beginnen is gevraagd in hoeverre het project aansluit bij de leerlingen uit de klas.

Tabel 5.8 Oordeel van leerkrachten over aansluiting bij de leerlingen

Aansluiting bij...	Goed	Voldoende	Onvoldoende	Totaal
Kennisniveau van de leerlingen	21	10	1	32
Sociale vaardigheden van de leerlingen	16	11	5	32
Belevingswereld van de leerlingen	16	16	0	32
Waarden en normen van de leerlingen	15	15	2	32

De meeste leerkrachten vinden dat het project in alle opzichten goed aansluit bij de leerlingen. Enkele leerkrachten hebben kritiek, met name op de aansluiting bij de sociale vaardigheden van de leerlingen. In sommige gevallen vindt men dat de preventiewerkers de vaardigheden van de leerlingen hebben overschat; dit geldt bijvoorbeeld voor scholen met veel onderwijsachterstandleerlingen. Op twee achterstandsscholen werd volgens de leerkrachten ook onvoldoende rekening gehouden met *verschillen* in sociale vaardigheden tussen de leerlingen. De preventiewerker was niet flexibel genoeg om het niveau aan te passen aan de leerlingen.

Het Marietje Kesselsproject heeft enkele specifieke kenmerken: 1) lessen voor jongens en meisjes apart, 2) lessen door externe preventiewerkers, 3) in de lessen is zowel aandacht voor mentale als voor fysieke vaardigheden. Door de combinatie van deze kenmerken onderscheidt het project zich van andere benaderingen. Aan de leerkrachten is gevraagd naar hun waardering voor deze kenmerken.

Tabel 5.9 Waardering voor kenmerken van Marietje Kesselsproject

Kenmerken van MKP	Ze er positief	Positief	Negatief	Totaal
Jongens en meisjes krijgen apart les	15	17	1	33
Lessen door preventiewerkers	21	12	0	33
Aandacht voor mentale en fysieke vaardigheden	18	14	1	33
Totale waardering	15	16	2	33

Het oordeel is vrijwel uitsluitend positief tot zeer positief. Dit geldt voor de drie kenmerken afzonderlijk en voor het project als geheel. Als voordeel van de aparte lessen voor jongens en meisjes wordt de grotere vertrouwelijkheid genoemd. Dat vinden de leerkrachten vooral voor meisjes prettig en in het bijzonder voor allochtone meisjes. Ook zien de leerkrachten het als een voordeel dat de lessen gegeven worden door een externe preventiewerker. Men beseft dat er speciale vaardigheden voor dit type lessen nodig zijn, vooral als er nare ervaringen van vroeger bij leerlingen boven komen. Verder kijken externe preventiewerkers onbevooroordeeld tegen de situatie in de klas aan, doordat ze niet een gezamenlijke ‘geschiedenis’ met de leerlingen hebben.

Hoewel sommige preventiewerkers door de leerkrachten bekritiseerd worden, is de waardering voor de preventiewerkers over het algemeen positief, zoals blijkt uit de onderstaande tabel.

Tabel 5.10 Waardering voor de preventiewerkers

	Goed	Voldoende	Onvoldoende	Totaal
Inhoudelijke kennis	23	9	0	32
Didactische aanpak	18	9	5	32
Omgaan met problemen van leerlingen	19	10	3	32
Communicatie met leerkracht zelf	27	5	0	32
Communicatie met overige teamleden	14	6	3	32

De inhoudelijke kennis van de preventiewerkers en hun communicatie met de leerkracht worden het meest geprezen door de leerkrachten. Het wordt op prijs gesteld als preventiewerkers de tijd nemen voor het voor- en nabespreken van de lessen. Enkele leerkrachten hebben kritiek op de didactische aanpak. De lessen zouden meer afwisselend moeten zijn en er zou minder herhaald hoeven worden, om te voorkomen dat sommige leerlingen de lessencyclus langdradig gaan vinden. Over de manier waarop preventiewerkers reageren op problemen van de leerlingen zijn de meeste leerkrachten tevreden. Eén leerkracht vond echter dat de preventiewerker te veel ‘paniek zaaide’, en een ander dat voorvallen die kinderen hadden meegemaakt te veel werden opgeblazen. Kinderen zouden hierdoor niet weerbaar, maar juist bang worden gemaakt. Op één van deze scholen werden ook averechtse effecten bij de

jongens geconstateerd (zie paragraaf 5.2). Een complicatie op deze school was dat de leerlingen voorafgaand aan de lessenreeks nauwelijks seksuele voorlichting hebben gekregen.

5.6 Suggesties voor verbeteringen

Ten slotte is de leerkrachten gevraagd of ze suggesties hebben voor een verdere verbetering van het project. Over het algemeen zijn de leerkrachten tevreden over de opzet van het project. Niettemin ziet een aantal leerkrachten mogelijkheden tot verbetering.

De duur van het project is volgens verscheidene leerkrachten te kort. In de opzet wordt hier weliswaar rekening mee gehouden, door de leerkracht een rol te geven bij de lessen, maar er zou nog meer aandacht besteed kunnen worden aan het vervolg. Hoe voorkom je als leerkracht dat het effect na verloop van tijd verdwijnt? Meer aandacht voor aanvullende scholing binnen het team wordt genoemd als een manier om het bereik van het project te vergroten. Bovendien stelt een aantal leerkrachten dat het project tenminste eenmaal per jaar herhaald zou moeten worden (zoals op sommige scholen ook gebeurt). Het project zou niet beperkt moeten zijn tot de bovenbouw, zeggen anderen. Ook jongere kinderen kunnen te maken krijgen met machtsmisbruik. Enkele leerkrachten benadrukken dat het project meer in de school geïntegreerd zou moeten worden. Dat vereist een grotere betrokkenheid van de overige teamleden bij het project. Sommige scholen zijn daarin zelf al zeer actief. Op één school is men zover dat in alle klassen, tot en met de kleutergroepen, aandacht aan weerbaarheid wordt besteed. Een aantal leerkrachten merkt nog op dat er in het project meer rekening gehouden zou kunnen worden met de specifieke situatie van de school. Dat kan door bijvoorbeeld in te spelen op het soort machtsmisbruik dat zich recentelijk heeft voorgedaan in een klas, of door meer rekening te houden met de samenstelling van een klas: zijn het moeilijke of juist erg 'brave' kinderen, of zijn er subgroepen die slecht met elkaar kunnen opschieten? Om rekening te kunnen houden met dergelijke specifieke situaties is een goede communicatie tussen preventiewerker en groepsleerkracht van groot belang.

Naast de leerkrachten die het project te *kort* vinden, zijn er ook leerkrachten die het juist te *lang* vinden duren. Dit zijn voornamelijk leerkrachten van achterstandsscholen. Het project zou volgens hen bijvoorbeeld beperkt moeten worden tot ongeveer zes of acht lessen. Andere leerkrachten zien de oplossing in het aanpassen van de werkvormen: minder praten (vooral door de preventiewerker) en meer doen. Dat past ook beter bij de leerlingenpopulatie van deze scholen, vinden de leerkrachten.

6 LEERLINGEN OVER HUN EIGEN WEERBAARHEID

Om het effect van het Marietje Kesselsproject te meten, zijn er vragenlijsten afgenomen bij leerlingen die het project op school gevolgd hebben. Zoals beschreven is in hoofdstuk 3, zijn er drie metingen uitgevoerd. Meting 1 vond plaats bij aanvang van de lessenreeks, meting 2 vlak na de afronding van de lessenreeks en meting 3 vier maanden later. Met deze opzet konden zowel korte- als lange-termijneffecten worden vastgesteld. De metingen zijn niet alleen uitgevoerd op de scholen waar het project heeft gedraaid, maar ook op een controle-groep.

In dit hoofdstuk bespreken we de bevindingen van het onderzoek onder de leerlingen. In de eerste paragraaf geven we een overzicht van de respons en een beschrijving van de onderzoeksgroep (paragraaf 6.1). In de daaropvolgende paragraaf leggen we uit hoe de effecten van het Marietje Kesselsproject worden vastgesteld (paragraaf 6.2). De volgende vier paragrafen beschrijven de resultaten, waarin per paragraaf de volgende onderwerpen aan de orde komen: kennis (paragraaf 6.3), attitude (paragraaf 6.4), vaardigheden (paragraaf 6.5) en gedrag (paragraaf 6.6). Ten slotte kijken we wat de kinderen zelf van het project vonden (6.7).

6.1 Respons en samenstelling van de onderzoeksgroep

Aan het onderzoek is meegewerkt door in totaal 71 scholen in twee tranches, waarvan ongeveer evenveel projectscholen als controlescholen. Bij de tweede en vooral bij de derde meting is de respons echter teruggelopen tot 25 scholen. In tabel 6.1 wordt een overzicht gegeven van het aantal kinderen en het aantal scholen dat heeft meegewerkt aan het onderzoek. De scholen en leerlingen van de twee tranches zijn hier samengevoegd, zoals ook is gedaan in alle andere tabellen in dit hoofdstuk.¹

¹ Zoals beschreven in hoofdstuk 3 is het onderzoek onder de leerlingen bij twee tranches scholen uitgevoerd. In twee tussentijdse rapportages zijn de resultaten per tranche beschreven, ten behoeve van dit eindrapport zijn de analyses uitgevoerd voor de totale groep scholen.

Tabel 6.1 Responsoverzicht van de leerlingen voor de 1^e, 2^e en 3^e meting

	Respons 1 ^e meting	Respons 2 ^e meting	Respons 3 ^e meting
<i>Projectscholen</i>			
Leerlingen	908	775	455
Scholen	36	32	20
<i>Controlescholen</i>			
Leerlingen	1360	977	152
Scholen	35	26	5
<i>Totaal</i>			
Leerlingen	2268	1752	607
Scholen	71	58	25

Bij de tweede meting had ruim drie kwart (77%) van het oorspronkelijk aantal kinderen de vragenlijst ingevuld. Iets minder dan de helft van de oorspronkelijk benaderde kinderen had allebei de vragenlijsten ingevuld. De uitval wordt voornamelijk verklaard door absentie van leerlingen en door het niet of onvolledig invullen van vragenlijst.

Bij de derde meting zijn de meeste controlescholen afgevallen. Hiervoor zijn twee belangrijke oorzaken. In de eerste plaats is de bereidheid onder de schoolleiding en de leerkrachten na twee metingen sterk afgenomen. Het onderzoek heeft geen duidelijke opbrengst voor de eigen school en drie metingen worden daarom als een te grote belasting ervaren. Bovendien heeft een aantal scholen uit de tweede tranche ten onrechte geen vragenlijsten voor de derde meting ontvangen. Deze scholen is enkele weken later alsnog verzocht de vragenlijsten in te vullen, maar dit heeft weinig respons opgeleverd, om de bovengenoemde reden en omdat de meting inmiddels erg laat in het schooljaar zou vallen.

Er is nagegaan of de groep leerlingen die bij de derde meting is overgebleven, nog representatief is voor de groep leerlingen die aan de eerdere metingen heeft meegewerkt. Er bleken weinig verschillen te zijn tussen de overgebleven groep en de uitvallers. Het is dus niet zo dat de leerlingen die aan de derde meting hebben meegewerkt een selecte groep vormen.²

Om een beeld te krijgen van de samenstelling van de onderzoeksgroep wordt in tabel 6.2 een overzicht gegeven van het geslacht, de nationaliteit en de groep waarin de kinderen zitten. We doen dit niet per meetmoment, maar apart voor de groep leerlingen die aan zowel meting 1 als meting 2 hebben meegedaan (voor de korte-termijneffecten) en voor de groep leerlingen die zowel aan meting 1 en meting 3 hebben meegedaan (voor de lange-termijneffecten).

² Dit was ook niet te verwachten, aangezien de uitval vooral wordt veroorzaakt doordat leerkrachten niet wilden meewerken en niet zozeer doordat leerlingen weigerden de vragenlijst in te vullen.

Tabel 6.2 Achtergrondkenmerken van de respondenten voor beide metingen

	Projectscholen				Controlescholen			
	m1 en m2 (korte termijn)		m1 en m3 (lange termijn)		m1 en m2 (korte termijn)		m1 en m3 (lange termijn)	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
Jongens	277	47	154	47	375	50	58	45
Meisjes	312	53	170	53	371	50	72	55
Nederlands	433	73	230	71	645	87	110	85
Marokkaans	50	9	31	10	17	2	7	5
Turks	42	7	27	8	21	3	1	1
Surinaams	17	3	9	3	6	1	1	1
Antilliaans/Arubaans	17	3	9	3	10	1	1	1
Anders	29	5	17	5	46	6	10	8
Groep 7	302	51	215	67	384	52	54	41
Groep 8	287	49	107	33	362	48	76	59
Totaal aantal leerlingen	589		324		746		130	

Het aantal leerlingen dat aan meting 1 en 2 heeft meegewerkt is aanzienlijk van omvang, ook wanneer er een uitsplitsing wordt gemaakt naar geslacht van de leerlingen of de groep waarin zij zitten. Ook voor de analyse van lange-termijneffecten zijn er voldoende leerlingen, ondanks de grote uitval bij de derde meting.

Dit geldt echter niet voor de uitsplitsing naar allochtoon versus autochtoon, tenminste wat de controlegroep betreft. Hoewel bij het werven van controlescholen extra inspanningen zijn geleverd om genoeg multi-etnische scholen in de steekproef te krijgen, is dit slechts ten dele gelukt. Bij de derde meting zitten er in de controlegroep slechts twintig allochtone leerlingen. Op de projectscholen kon wel een uitsplitsing worden gemaakt, daar hebben aan de derde meting ongeveer honderd allochtone leerlingen meegewerkt.

Zowel op de projectscholen als op de controlescholen hebben ongeveer evenveel meisjes als jongens de vragenlijst ingevuld. Er is wel een verschil in de verdeling van de leerlingen over groep 7 en 8, met name bij de groep leerlingen waarbij lange-termijneffecten zijn onderzocht. Bij de projectscholen zit twee derde in groep 7; bij de controlescholen zit de meerderheid in groep 8. Daarom is bij de analyses tevens nagegaan of er tussen de groepen 7 en 8 verschil is in de effecten van het Marietje Kesselsproject.

6.2 Het vaststellen van effecten van het Marietje Kesselsproject

Korte- en lange-termijneffecten

In de volgende paragrafen worden de resultaten van de drie metingen met elkaar vergeleken om na te gaan of er aantoonbare effecten zijn op de korte en op de lange termijn. De korte-termijneffecten zijn onderzocht door een vergelijking te maken tussen meting 1 en meting

2; de lange-termijneffecten door meting 1 en meting 3 te vergelijken. De lange-termijneffecten worden vanzelfsprekend alleen onderzocht voor de scholen en leerlingen die gedurende het volledige onderzoekstraject hebben meegewerkt. Die groep is aanzienlijk kleiner dan de groep waarvoor de korte-termijneffecten kunnen worden geanalyseerd.

Het vinden van een verschil tussen opeenvolgende metingen is niet hetzelfde als het aantonen van een effect. Wanneer een zelfde verschil wordt gevonden op zowel de projectscholen als de controlescholen, kunnen we dat niet aan het Marietje Kesselsproject toeschrijven. Het verschil zou bijvoorbeeld veroorzaakt kunnen zijn doordat de leerlingen iets ouder zijn geworden. Daarom is bij alle analyses getoetst of de verschillen op de projectscholen groter zijn dan op de controlescholen. Pas als dat zo is, kunnen we spreken van een effectief programma. Voor zover effecten worden gevonden, is nagegaan of deze verklaard kunnen worden vanuit de neiging om sociaal wenselijke antwoorden te geven.

Verschillen tussen groepen leerlingen en tussen scholen

Alle analyses worden apart voor jongens en voor meisjes gepresenteerd, om te kijken of gevonden effecten voor jongens en meisjes verschillen. Tevens is gekeken naar verschillen tussen autochtone en allochtone kinderen. In de tabellen wordt geen uitsplitsing gemaakt naar etniciteit; de gevonden verschillen worden in de tekst besproken. Tussen leerlingen van groep 7 en 8 werden geen verschillen gevonden. Het Marietje Kesselsproject is dus niet effectiever in de ene groep dan in de andere.

Verder hebben we nagegaan of de omvang van het effect afhankelijk is van de manier waarop het project is uitgevoerd. Daarbij is gekeken naar de verschillen tussen scholen waar wel of niet seksuele voorlichting is gegeven, naar het aantal lessen dat is gegeven en of de groepsleerkracht al dan niet aanwezig is geweest bij de lessen. (zie paragraaf 5.1). Voor zover verschillen zijn gevonden, worden deze in de tekst besproken.

Ten slotte hebben we onderzocht of het effect samenhangt met het oordeel van de leerkracht over de preventiewerker (zie paragraaf 5.5). Dat bleek niet zo te zijn. Het effect van het Marietje Kesselsproject is niet positiever naarmate de leerkrachten meer tevreden waren over de preventiewerker.

6.3 Kennis

Aan de leerlingen zijn acht stellingen voorgelegd, telkens met de vraag of het *waar, meestal waar, meestal niet waar* of *niet waar* is wat in de stellingen staat. Deze stellingen hadden betrekking op de ‘vier stappen’ die tijdens het Marietje Kesselsproject aan de orde komen (zie paragraaf 2.1). Bij elke stelling zijn er ‘goede’ en ‘foute’ antwoorden, dat wil zeggen antwoorden die wel of niet passen het principe van de ‘vier stappen’. Enkele voorbeelden van stellingen, met het ‘goede’ antwoord erachter:

- Als een klasgenoot je schopt, mag je gelijk terugschoppen (*meestal*) *niet* waar.
- Als je zegt dat je iets echt niet leuk vindt, maar je lacht er een beetje bij, dan geloven ze je niet (*meestal*) *waar*.
- Als iemand je vastpakt en die is sterker dan jij, kun je beter niets terugdoen (*meestal*) *niet* waar.

Elke leerling heeft een score gekregen voor het aantal goede antwoorden. Deze loopt van 0 (niets goed) tot 8 (alles goed). Of de kennis van de ‘vier stappen’ is toegenomen, is nagegaan door een vergelijking te maken van de drie metingen. In de onderstaande tabel vergelijken we de eerste twee metingen, om zicht te krijgen op de korte-termijneffecten.

Tabel 6.3 Korte-termijneffecten op kennis: hoe te handelen in vervelende situaties (‘vier stappen’), gemiddelde scores tussen 0 en 8.

	Projectscholen (N = 587)			Controlescholen (N = 746)			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Jongens	5,30	5,94	0,64	4,97	5,24	0,27	***
Meisjes	5,41	6,10	0,69	5,20	5,49	0,29	**
Totaal	5,36	6,03	0,67	5,09	5,37	0,26	***

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

De resultaten in tabel 6.3 wijzen op een positief effect van het Marietje Kesselsproject. Op zowel de projectscholen als de controlescholen is de kennis na afloop van het Marietje Kesselsproject toegenomen, maar de verschillen op de projectscholen zijn veel groter dan op de controlescholen. Dit effect kan niet worden verklaard uit sociale wenselijkheid. Er is geen samenhang tussen de sociale-wenselijkheidsschaal en deze kennisvragen.

De toename van kennis op de controlescholen zou verklaard kunnen worden door het feit dat de leerlingen tweemaal dezelfde vragenlijst hebben ingevuld. Hierdoor kan van het invullen van de vragenlijst al een leereffect ontstaan (om dit zo veel mogelijk tegen te gaan, is de volgorde van de vragen bij de opeenvolgende metingen gevarieerd). Dit leereffect kan uiteraard ook op de projectscholen optreden.

Meisjes blijken op de kennisvragen bij alle metingen iets hoger te scoren dan jongens. De omvang van het effect is voor jongens en meisjes ongeveer gelijk.

Op vier van de projectscholen is aanzienlijk minder tijd aan het project besteed dan de bedoeling is. Op deze scholen zijn slechts zes, zeven of acht lessen gegeven (zie paragraaf 5.1). De leerlingen van deze scholen blijken dan ook minder geleerd te hebben dan de leerlingen die wel twaalf lessen hebben gekregen (het verschil tussen meting 1 en meting 2 is op deze scholen 0,31, op de scholen waar alle lessen zijn gegeven 0,72; dit is een significant verschil: $p < 0,05$).

Dat de effecten niet beperkt zijn tot de korte termijn zien we in tabel 6.4, waarin de resultaten van de metingen 1 en 3 met elkaar worden vergeleken. Ook enkele maanden na afsluiting van het project zien we een significant verschil met het kennisniveau vóór aanvang van het project.

Tabel 6.4 Lange-termijneffecten op kennis: hoe te handelen in vervelende situaties ('vier stappen'), gemiddelde scores tussen 0 en 8.

	Projectscholen (N = 324)			Controlescholen (N = 108)			Verschil
	m1	m3	m3 – m1	m15,10	m3	m3 – m1	
Jongens	5,32	5,99	0,67	4,88	5,38	0,50	*
Meisjes	5,38	5,82	0,44	5,10	5,49	0,39	
Totaal	5,35	5,90	0,55	5,00	5,44	0,44	*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Opvallend is dat bij de projectscholen het verschil tussen meting 1 en 3 ongeveer even groot is als het verschil tussen meting 1 en 2, terwijl op de controlescholen de kennis van de leerlingen verder lijkt te zijn toegenomen. Dit laatste kan te maken hebben met andere factoren, bijvoorbeeld doordat de leerlingen simpelweg enkele maanden ouder zijn geworden. Het kan ook een gevolg zijn van het tweemaal invullen van dezelfde vragenlijst (er is overigens geprobeerd dit te voorkomen door bij de tweede meting de vragen in een andere volgorde te presenteren). Een derde mogelijke oorzaak is dat slechts een gedeelte van de controlescholen aan de derde meting heeft meegewerkt (daardoor zijn ook de scores bij meting 1 niet exact hetzelfde als in tabel 6.3). Ondanks het feit er op leerlingniveau geen aanwijzingen zijn voor selectiviteit (zie paragraaf 6.1), zou het kunnen dat de scholen met relatief veel aandacht voor weerbaarheid zijn overgebleven. In hoeverre dit het geval is, zal blijken uit het vervolg van dit hoofdstuk.

Ondanks de grotere toename in de kennis bij de controlegroep, is het resultaat bij de projectscholen nog steeds significant beter, voor zowel de totale groep kinderen als voor de jongens. Bij de meisjes is het verschil tussen projectscholen en controlescholen echter niet meer significant.

Ook op de lange termijn blijkt er verschil te zijn tussen scholen waar alle twaalf lessen zijn gegeven en scholen waar de lessenreeks is ingekort. Als het project in zijn geheel is uitgevoerd, is het verschil tussen meting 1 en meting 3 aanzienlijk groter dan wanneer minder dan twaalf lessen zijn gegeven ($p < 0,05$).

De algemene conclusie is dat het Marietje Kesselsproject leidt tot meer inzicht in het handelen in vervelende situaties.

Om de kennis van de leerlingen te toetsen, is hen ook gevraagd wat je het beste kunt doen in vier situaties die mogelijk bedreigend zijn. Een voorbeeld:

Wat kun je het beste doen als een onbekende aan jou en een klasgenoot vraagt mee te lopen om de weg te wijzen?

1. Gewoon meegaan, want je bent toch met z'n tweeën. *(toestemmen zonder reserve)*
2. Gewoon meegaan en weglopen als je er bijna bent. *(toestemmen met reserve)*
3. Zeggen dat je de omgeving niet goed kent. *(weigering met een smoes)*
4. Uitleggen waar hij of zij naar toe moet, maar niet zelf meelopen *(eerlijke weigering/oplossing)*

Leerlingen die in deze situaties instemmen met het verzoek (eerste twee antwoordmogelijkheden) begeven zich in een mogelijk gevaarlijke situatie. Weigeren of een andere oplossing bedenken is verstandiger. Op basis van het aantal weigeringen is een somscore berekend, van 0 (overal toegestemd) tot 4 (overal geweigerd). In de onderstaande tabel presenteren we de scores van de metingen 1 en 2 en het verschil daartussen.

Tabel 6.5 Korte-termijneffecten op kennis: inschatten van mogelijk bedreigende situaties, gemiddelde scores tussen 0 en 4.

	Projectscholen (N = 588)			Controlescholen (N = 745)			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Jongens	3,24	3,53	0,29	3,09	3,21	0,12	*
Meisjes	3,57	3,80	0,23	3,38	3,55	0,17	
Totaal	3,43	3,69	0,26	3,24	3,39	0,15	**

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Ook deze resultaten wijzen op een positief effect van het Marietje Kesselsproject. Net als bij de stellingen over de 'vier stappen' blijkt de kennis van de kinderen van beide groepen scholen, projectscholen en controlescholen, te zijn toegenomen. Maar ook ditmaal zijn de verschillen op de projectscholen significant groter dan op de controlescholen. Dit geldt voor de totale groep en voor de jongens apart. Meisjes scoren op beide metingen hoger dan jongens op deze vragen; kennelijk kunnen meisjes sowieso wat beter bedreigende situaties inschatten dan jongens.

We concluderen dat de toename van kennis op de projectscholen ten minste voor een deel het gevolg is van het Marietje Kesselsproject. Hoewel er enige samenhang is tussen deze kennisvragen en sociale wenselijkheid (de *pearson*-correlatie is 0,17), biedt dit geen verklaring voor het effect. Als sociale wenselijkheid in de analyse wordt meegenomen, blijft er een significant effect bestaan.

Het aantal lessen dat aan het Marietje Kesselsproject wordt besteed, maakt enig verschil voor de omvang van het effect, maar het verschil is niet statistisch significant.

Het effect op de wat langere termijn is wat bescheidener dan het korte-termijneffect, maar nog steeds significant, zowel voor de totale groep als voor de jongens apart. Dit blijkt uit de onderstaande tabel.

Tabel 6.6 Lange-termijneffecten op kennis: inschatten van mogelijk bedreigende situaties, gemiddelde scores tussen 0 en 4.

	Projectscholen (N = 324)			Controlescholen (N = 109)			Verschil
	m1	m3	m3 – m1	m1	m3	m3 – m1	
Jongens	3,47	3,62	0,15	3,20	3,14	-0,06	*
Meisjes	3,47	3,66	0,19	3,15	3,23	0,08	
Totaal	3,47	3,64	0,17	3,17	3,19	0,02	*

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Vooraf bij de jongens is het lange-termijneffect wat minder groot dan het korte-termijneffect. Mogelijk is dit het gevolg van een ‘plafondeffect’. Bij de groep jongens waarbij het lange-termijneffect is onderzocht, was het kennisniveau bij meting 1 al hoger (3,47) dan bij de groep waarbij het korte-termijneffect is onderzocht (3,24).

Anders dan bij de vragen over de ‘vier stappen’ zien we bij de controlegroep geen kennis-toename ten opzichte van meting 2. Integendeel, er kan bij de controlegroep geen enkele vooruitgang worden vastgesteld. De veronderstelling dat de controlegroep bij de derde meting bestaat uit een selectieve groep scholen, met veel aandacht voor weerbaarheid, wordt hiermee minder waarschijnlijk.

De conclusie uit het bovenstaande is dat kinderen als gevolg van het Marietje Kesselsproject iets beter bedreigende situaties hebben leren inschatten. Het effect is echter minder groot dan bij de ‘vier stappen’, wellicht doordat het kennisniveau bij de eerste meting al behoorlijk hoog was.

6.4 Attitude

Om een beeld te krijgen van de attitude van leerlingen zijn vragen gesteld over drie onderwerpen. We noemen bij elk onderwerp twee voorbeelden van stellingen, één positief (mee eens betekent een hoge score op de schaal), één negatief.

- *Anderen helpen*: In hoeverre zijn leerlingen bereid mensen met problemen te helpen. Voorbeelden: ‘Als klasgenoten een probleem hebben, help ik ze graag’ (+), ‘Iedereen moet zijn eigen problemen oplossen’ (-).
- *Schuldig aan pesten*: In hoeverre vinden leerlingen de ouders schuldig aan pesten. Voorbeelden: ‘Wie meedoet met pesten, is een meeloper’ (+), ‘Als kinderen worden gepest is dat bijna altijd hun eigen schuld’ (-).

- *Ongewenst aanraken*: In hoeverre vinden leerlingen het acceptabel als ze ongewenst worden aangeraakt of gezoend. Voorbeelden: ‘Ik mag zelf beslissen of ik bij mijn oom of tante op schoot ga zitten’(+) , ‘Als iemand je wil knuffelen, is het raar om dat te weigeren’(-).

Voor elk onderwerp is een schaal geconstrueerd. Voor elk van deze drie onderwerpen is een schaal geconstrueerd (voor alpha's van de schalen, zie bijlage 3). De scores op deze schalen variëren van 1 (negatieve opvattingen) tot 4 (positieve opvattingen). In tabel 6.7 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelde scores bij meting 1 en 2.

Tabel 6.7 laat zien dat er een bescheiden, maar duidelijk aantoonbare vooruitgang is op de projectscholen in twee opzichten: de houding ten aanzien van het helpen van anderen en van ongewenst aanraken. De leerlingen die het Marietje Kesselsproject hebben gevolgd, zijn na afloop iets eerder bereid anderen te helpen en ze zijn iets stelliger in hun afwijzing van ongewenste aanrakingen. Ook op de controlescholen is de houding ten aanzien van ongewenste aanrakingen veranderd, maar niet zo sterk als op de projectscholen. De schaal ‘ongewenst aanraken’ hangt in lichte mate samen met sociale wenselijkheid, maar in negatieve zin (de *pearson*-correlatie is -0,11). Dat wil zeggen dat kinderen die *meer* geneigd zijn sociaal wenselijke antwoorden te geven, juist een *minder* positieve attitude hebben. Het gevonden effect kan niet verklaard worden door sociale wenselijkheid.

Tabel 6.7 Korte-termijneffecten op attitude: anderen helpen, schuldig aan pesten, ongewenst aanraken, gemiddelde scores tussen 1 en 4.

	Projectscholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Anderen helpen							
(N _{projectscholen} = 576; N _{controlescholen} = 723)							
Jongens	3,05	3,28	0,23	3,20	3,14	-0,06	***
Meisjes	3,20	3,45	0,25	3,32	3,36	0,04	***
Totaal	3,14	3,38	0,24	3,26	3,25	0,01	***
Schuldig aan pesten							
(N _{projectscholen} = 571; N _{controlescholen} = 728)							
Jongens	3,22	3,33	0,11	3,26	3,30	0,04	
Meisjes	3,36	3,46	0,10	3,36	3,43	0,07	
Totaal	3,30	3,40	0,10	3,31	3,37	0,06	
Ongewenst aanraken							
(N _{projectscholen} = 575; N _{controlescholen} = 736)							
Jongens	3,26	3,47	0,21	3,21	3,30	0,09	***
Meisjes	3,31	3,54	0,23	3,26	3,38	0,12	***
Totaal	3,29	3,51	0,22	3,23	3,34	0,11	***

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

De gevonden verschillen tussen projectscholen en controlescholen gelden zowel voor jongens als meisjes. Bij de attitudes tegenover anderen helpen en pesten op school is er een verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen. Bij de eerste meting was de houding van allochtone kinderen op de projectscholen minder positief dan van autochtone kinderen, maar bij de meting 2 is een deel van de ‘achterstand’ ingehaald. Het effect van het Marietje Kesselsproject op deze attitudes blijkt bij de allochtone kinderen significant groter te zijn dan bij de autochtone kinderen. (Bij ‘anderen helpen’ is het verschil bij allochtone kinderen 0,33, bij autochtone kinderen 0,21; bij ‘schuldig aan pesten bij allochtone kinderen 0,19, bij autochtone kinderen 0,08; de verschillen zijn significant: $p < 0,05$).

Als we kijken naar de effecten op de lange termijn, zien we ongeveer hetzelfde beeld. Dit wordt duidelijk uit de vergelijking van meting 1 en meting 3 in tabel 6.8.

Tabel 6.8 Lange-termijneffecten op attitude: anderen helpen, schuldig aan pesten, ongewenst aanraken, gemiddelde scores tussen 1 en 4.

	Projectscholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m3	m3 – m1	m1	m3	m3 – m1	
Anderen helpen							
(N _{projectscholen} = 313; N _{controlescholen} = 107)							
Jongens	3,14	3,46	0,32	3,32	3,31	-0,01	*
Meisjes	3,06	3,30	0,24	3,37	3,37	0,00	**
Totaal	3,10	3,38	0,28	3,35	3,34	-0,01	***
Schuldig aan pesten							
(N _{projectscholen} = 317; N _{controlescholen} = 101)							
Jongens	3,23	3,42	0,19	3,37	3,42	0,05	
Meisjes	3,29	3,41	0,12	3,30	3,46	0,16	
Totaal	3,26	3,42	0,16	3,33	3,44	0,11	
Ongewenst aanraken							
(N _{projectscholen} = 318; N _{controlescholen} = 104)							
Jongens	3,28	3,56	0,28	3,28	3,39	0,11	*
Meisjes	3,26	3,52	0,26	3,39	3,50	0,11	*
Totaal	3,27	3,54	0,27	3,34	3,45	0,11	**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Opnieuw zijn er significante effecten bij de schalen ‘anderen helpen’ en ‘ongewenst aanraken’. Op de projectscholen is de verandering van attitude aantoonbaar groter dan op de projectscholen. Het lange-termijneffect is ongeveer even groot als het korte-termijneffect en geldt opnieuw voor zowel jongens als meisjes. Het feit dat de statistische significantie minder groot is dan bij de vergelijking van meting 1 en 2 ligt niet aan de grootte van het effect, maar aan het kleinere aantal leerlingen waarop de analyses zijn uitgevoerd. Opnieuw vinden we een verschil tussen autochtone en allochtone kinderen, in de verandering van de bereidheid

om anderen te helpen en van de houding ten opzichte van pesten. Bij de allochtone leerlingen is deze houding ook op de langere termijn meer veranderd dan bij autochtone kinderen. Al met al kunnen we concluderen dat het Marietje Kesselsproject de attitudes van leerlingen ten opzichte van ‘anderen helpen’ en ‘ongewenst aanraken’ enigszins verbetert.

6.5 Vaardigheden

Om de vaardigheden te meten, zijn, net als bij de attitudes, stellingen voorgelegd aan de leerlingen. De centrale vragen hierbij waren: Durf je dit? Kun je dit? De vragen hebben betrekking op drie onderwerpen:

- *Opkomen voor jezelf*: Durven leerlingen voor zichzelf op te komen in bedreigende situaties? Voorbeelden: ‘Als een klasgenoot me slaat, durf ik terug te slaan’ (+), ‘Ik ben bang voor kinderen die groter zijn dan ik’ (-).
- *Hulp vragen*: Durven leerlingen hulp te vragen in bedreigende situaties? Voorbeelden: ‘Als ik zie dat iemand wordt lastiggevallen, durf ik om hulp te roepen’ (+), ‘Als er iets vervelends is gebeurd, vind ik het moeilijk om hulp te vragen’ (-).
- *Zelfvertrouwen*: Hoeveel zelfvertrouwen hebben leerlingen in het algemeen (anders dan bij bedreigende situaties)? Voorbeelden: ‘In de klas durf ik te zeggen wat ik denk’ (+), ‘Ik vind het eng om een kamer binnen te gaan waar veel mensen zijn’ (-).

Van deze vragen zijn weer drie schalen gemaakt. De scores op de drie schalen variëren van 1 (negatief) tot 4 (positief). In tabel 6.9 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelde scores op de schalen voor de eerste en tweede meting en het verschil daartussen.

Tabel 6.9 Korte-termijneffecten op vaardigheden: hulp vragen, zelfvertrouwen en opkomen voor jezelf, gemiddelde scores tussen 1 en 4.

	Projectscholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Hulp vragen							
(N _{projectscholen} = 284; N _{controlscholen} = 430)							
Jongens	3,41	3,46	0,05	3,48	3,44	-0,04	**
Meisjes	3,35	3,37	0,02	3,40	3,36	-0,04	
Totaal	3,37	3,41	0,04	3,44	3,40	-0,04	**
Zelfvertrouwen							
(N _{projectscholen} = 284; N _{controlscholen} = 429)							
Jongens	3,30	3,32	0,02	3,29	3,37	0,08	
Meisjes	3,10	3,19	0,09	3,16	3,24	0,08	
Totaal	3,18	3,24	0,06	3,22	3,30	0,08	
Opkomen voor jezelf							
(N _{projectscholen} = 283; N _{controlscholen} = 429)							
Jongens	3,58	3,66	0,08	3,57	3,65	0,08	
Meisjes	3,45	3,56	0,11	3,47	3,57	0,10	
Totaal	3,51	3,61	0,10	3,52	3,61	0,09	

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

De tabel laat zien dat er geen duidelijke toename in de vaardigheden is. De scores op de projectscholen en controlescholen liggen bij beide metingen ongeveer even hoog en er zijn geen grote verschillen te zien tussen de eerste en de tweede meting.

De grootste verschillen zien we bij de schaal ‘opkomen voor jezelf’. De kinderen hebben daarin wat meer vaardigheid gekregen. Dat geldt echter ook voor zowel de kinderen van de projectscholen als van de controlescholen. Op de controlescholen zijn ook de vaardigheden op de schaal ‘zelfvertrouwen’ toegenomen. Bij de schaal ‘hulp vragen’ lijkt er de minste vooruitgang te zijn, maar toch is er hier een aanwijzing voor een effect van het Marietje Kesselsproject. Doordat er bij de projectscholen een kleine vooruitgang is en bij de controlescholen een kleine *achteruitgang*, is de ontwikkeling op de projectscholen gunstiger dan op de controlescholen. Dit verschil is statistisch significant, voor de totale groep leerlingen en voor de jongens apart.

Dit verschil vinden we niet alleen bij de analyse van de korte-termijneffecten, maar ook bij de vergelijking tussen meting 1 en 3. Dit blijkt uit de onderstaande tabel.

Tabel 6.10 Lange-termijneffecten op vaardigheden: hulp vragen, zelfvertrouwen en opkomen voor jezelf, gemiddelde scores tussen 1 en 4.

	Projectscholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m3	m3 – m1	m1	m3	m3 – m1	
Hulp vragen							
(N _{projectscholen} = 322; N _{controlscholen} = 109)							
Jongens	3,34	3,38	0,04	3,47	3,31	-0,16	*
Meisjes	3,35	3,43	0,08	3,44	3,49	0,05	
Totaal	3,35	3,40	0,05	3,46	3,41	-0,05	*
Zelfvertrouwen							
(N _{projectscholen} = 319; N _{controlscholen} = 108)							
Jongens	3,13	3,26	0,13	3,23	3,23	0,00	
Meisjes	3,21	3,34	0,13	3,29	3,46	0,17	
Totaal	3,17	3,30	0,13	3,26	3,36	0,10	
Opkomen voor jezelf							
(N _{projectscholen} = 319; N _{controlscholen} = 108)							
Jongens	3,47	3,59	0,12	3,59	3,61	0,02	
Meisjes	3,51	3,61	0,10	3,51	3,66	0,15	
Totaal	3,49	3,60	0,11	3,55	3,64	0,09	

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Ook dit keer is de ontwikkeling op de projectscholen gunstiger dan op de controlescholen. Bij alle drie de vaardigheden zien we een lichte toename. Het verschil met de controlegroep is alleen significant wat betreft het om hulp durven vragen. Bij de controlegroep lijkt die vaardigheid juist te zijn afgenomen. Met name bij de jongens van de controlescholen is de drempel om hulp te vragen duidelijk hoger geworden. Mogelijk is de ontwikkeling op de controlescholen een leeftijdseffect: oudere kinderen vinden dat ze niet om hulp hoeven of kunnen vragen.

We concluderen dat er geen sterke aanwijzingen zijn dat het Marietje Kesselsproject een verbetering van de vaardigheden van de kinderen teweeg heeft gebracht. Een verschil tussen beide condities is dat kinderen van de projectscholen na het project iets makkelijker om hulp vragen, terwijl kinderen uit de controlegroep dat juist minder makkelijk doen dan voorheen.

6.6 Gedrag

Hoewel het Marietje Kesselsproject in de eerste plaats een *preventie*project is, dat kinderen wil uitrusten met kennis, attitudes en vaardigheden om in de toekomst adequaat te reageren op vervelende of bedreigende situaties, is het ook interessant om vast te stellen of het project al op korte termijn invloed heeft op hun gedrag. Bij drie metingen hebben we gevraagd wat er de afgelopen twee weken is voorgevallen en hoe de kinderen hierop hebben gereageerd.

Er is gevraagd naar voorvallen waarbij de leerlingen slachtoffer waren en naar voorvallen waarbij ze dader waren. Met opzet is gekozen voor situaties die op school regelmatig voorkomen. Het gaat hierbij niet om ernstige vormen van machtsmisbruik, zoals mishandeling. Ten eerste is het niet verantwoord om leerlingen daar zomaar, zonder professionele begeleiding, vragen over te stellen. Ten tweede komen dergelijke vormen van machtsmisbruik minder vaak voor, waardoor de meeste leerlingen de vragen niet zouden kunnen beantwoorden. Bij de eerste drie voorvallen die zijn geschetst, is aan de kinderen gevraagd of ze in de afgelopen twee weken wel eens slachtoffer zijn geweest binnen zo'n situatie. Daarnaast is gevraagd hoe zij in die situatie hebben gereageerd. Bij de laatste drie voorvallen is gevraagd of ze in de laatste twee weken wel eens dader zijn geweest in zo'n situatie. Wanneer dat het geval was, is de vraag gesteld hoe de dader zich in die situatie voelde. In deze paragraaf gaan we eerst in op de vragen waarbij de kinderen slachtoffer waren en daarna gaan we in op de vragen waarbij de kinderen dader waren. We bekijken of er op de korte en op de lange termijn een effect van het Marietje Kesselsproject wordt aangetoond.

Slachtoffers

In tabel 6.11 wordt een overzicht gegeven van het aantal kinderen dat is uitgescholden, geslagen of geschopt of gepest in de twee weken voorafgaande aan respectievelijk de eerste en de tweede meting.

Het aantal leerlingen dat in de periode tussen de twee metingen is uitgescholden, geslagen, geschopt of gepest is afgenomen, zowel op de projectscholen als op de controlescholen. Dat effect doet zich vooral bij jongens voor. Zij zijn met name minder vaak slachtoffer geworden van scheldgedrag of van slaan of schoppen door medeleerlingen. Een effect van het Marietje Kesselsproject zou zijn aangetoond als de afname van het aantal slachtoffers op de projectscholen significant groter zou zijn dan op de controlescholen. Dat is alleen het geval met betrekking tot het aantal kinderen dat het slachtoffer is geworden van slaan of schoppen. Op scholen die hebben deelgenomen aan het Marietje Kesselsproject is het aantal kinderen dat is geslagen of geschopt sterker afgenomen dan op de controlescholen. Dat geldt voor zowel het totaal aantal leerlingen als voor de jongens onder de leerlingen. Er is geen effect aangetoond op het aantal kinderen dat slachtoffer is geworden van scheldpartijen en ook niet op het aantal kinderen dat gepest wordt.

Tabel 6.11 Korte termijneffecten op slachtoffergedrag: slachtoffer geweest van uitschelden, slaan of schoppen of pesten (percentages)

	Projectscholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Slachtoffers totaal							
(N _{projectscholen} = 557; N _{controlscholen} = 713)							
Jongens	49	40	-9	50	45	-5	
Meisjes	44	44	0	44	42	-2	
Totaal	47	42	-5	47	43	-4	
Slachtoffer schelden							
(N _{projectscholen} = 558; N _{controlscholen} = 709)							
Jongens	37	32	-5	45	35	-10	
Meisjes	35	35	0	36	35	-1	
Totaal	36	33	-3	41	35	-6	
Slachtoffer slaan/schoppen							
(N _{projectscholen} = 553; N _{controlscholen} = 708)							
Jongens	26	16	-10	22	19	-3	*
Meisjes	22	16	-6	17	17	0	
Totaal	24	16	-8	20	18	-2	**
Slachtoffer pesten							
(N _{projectscholen} = 545; N _{controlscholen} = 702)							
Jongens	19	16	-3	22	15	-7	
Meisjes	18	11	-7	16	12	-4	
Totaal	18	13	-5	19	14	-5	

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

In tabel 6.12 staat het percentage slachtoffers bij de eerste en de derde meting weergegeven. Het aantal slachtoffers op de projectscholen blijkt in bijna alle situaties bij de derde meting lager dan bij de eerste meting. Bij de controlescholen is dat minder duidelijk; op sommige punten is het aantal slachtoffers gedaald, op andere punten is het aantal slachtoffers toegenomen. Deze verschillende patronen bij de projectscholen enerzijds en de controlescholen anderzijds, kunnen duiden op een effect van het Marietje Kesselsproject op het gedrag van leerlingen. Op één punt is er sprake van een significant verschil tussen de projectscholen en de controlescholen. Dat betreft, evenals bij de vergelijking tussen de eerste en de tweede ronde, het aantal kinderen dat slachtoffer is geworden van slaan of schoppen. Toch kan dit verschil niet volledig worden toegeschreven aan het Marietje Kesselsproject. Het verschil is niet alleen significant doordat er *minder* slachtoffers zijn op de projectscholen, maar ook doordat er op de controlescholen juist *meer* kinderen worden geslagen en geschopt dan bij de eerste meting.

Niettemin lijken de resultaten in de richting te wijzen van een lange termijneffect. Bij de projectscholen zien we op alle punten een afname van het aantal slachtoffers. Bij de controle-

scholen is het beeld veel diffuser. Daar is op sommige punten sprake van een afname en op sommige punten sprake van een toename van het aantal slachtoffers. De toe- of afname is zelden significant.

Wanneer het patroon bij de projectscholen nader wordt gezien, blijkt dat de daling van het aantal slachtoffers in het algemeen vooral op het conto van de jongens geschreven moet worden. Er zijn vooral minder jongens uitgescholden. Bij de meisjes zien we op dit punt juist een lichte, overigens niet significante, toename.

Tabel 6.12 Lange-termijneffecten op slachtoffergedrag: slachtoffer geweest van uitschelden, slaan of schoppen of pesten (percentages)

	Projectscholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m3	m3 – m1	m1	m3	m3 – m1	
Slachtoffers totaal (N _{projectscholen} = 331; N _{controlscholen} = 101)							
Jongens	43	34	-9	50	53	3	
Meisjes	41	39	-2	43	37	-7	
Totaal	42	36	-6	47	47	0	
Slachtoffer schelden (N _{projectscholen} = 302; N _{controlscholen} = 125)							
Jongens	34	26	-8	43	42	-1	
Meisjes	31	34	3	35	30	-5	
Totaal	33	30	-3	39	37	-2	
Slachtoffer slaan/schoppen (N _{projectscholen} = 269; N _{controlscholen} = 113)							
Jongens	23	15	-8	22	19	-3	
Meisjes	19	13	-6	11	30	19	**
Totaal	21	14	-7	18	24	4	*
Slachtoffer pesten (N _{projectscholen} = 297; N _{controlscholen} = 121)							
Jongens	17	12	-5	21	9	-12	
Meisjes	15	9	-6	15	12	-3	
Totaal	16	11	-5	19	10	-9	

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

We hebben met betrekking tot het gedrag niet alleen gekeken naar het aantal kinderen dat slachtoffer is geworden van vervelend gedrag van andere kinderen. Er is ook gekeken hoe kinderen die slachtoffer werden van dergelijk gedrag daarop reageerden. In tabel 6.13 zijn de reacties van kinderen die slachtoffers waren in de eerste en de tweede meting weergegeven. Er zijn 151 leerlingen van projectscholen die zowel in de twee weken voorafgaand aan de eerste als in de twee weken voorafgaand aan de tweede meting het slachtoffer zijn

geworden van vervelend gedrag van andere kinderen. Van deze kinderen was bij de eerste meting 22 procent in die situatie bang. Bij de tweede meting is dat percentage gedaald tot 12 procent. Het percentage kinderen dat zich boos, schuldig, verdrietig of in de war voelde is bij de tweede meting eveneens gedaald. Hetzelfde verschijnsel zien we echter bij de controlescholen. Ook daar is het percentage kinderen dat zich bij de tweede meting bang, boos, schuldig, verdrietig of in de war voelde gedaald. De verandering in het gevoel van de leerlingen op de projectscholen kunnen we daarom niet toeschrijven aan het Marietje Kesselsproject. Er kan bijvoorbeeld ook sprake zijn van een leeftijdeffect.

Aan de kinderen is niet alleen gevraagd hoe ze reageerden, maar ook wat hun *eerste* reactie was. Ook in dit opzicht kan geen effect van het Marietje Kesselsproject aangetoond. Hetzelfde geldt voor de beoordeling van de eigen reactie van slachtoffers. Het aantal kinderen van projectscholen dat anders op dergelijk gedrag is gaan reageren, verschilt niet significant van een verandering in het gedrag van leerlingen bij de controlescholen. Wanneer echter de afzonderlijke gedragingen bekeken worden, die in de tabel zijn samengenomen onder het kopje 'actieve reactie', blijkt er wel degelijk sprake van significante verschillen tussen de leerlingen van MKP-scholen en de leerlingen van controlescholen. Zo zijn leerlingen van de MKP-scholen vaker hulp gaan vragen, minder gaan slaan en vaker gaan schreeuwen wanneer zij slachtoffer werden van vervelend gedrag van andere kinderen. Leerlingen van de controlescholen zijn juist minder vaak hulp gaan vragen, vaker gaan slaan en minder vaak gaan schreeuwen wanneer zij slachtoffer werden van vervelend gedrag van andere kinderen. Omdat de reactie van kinderen van de MKP-scholen en de controlescholen op deze drie punten in tegengestelde richting is veranderd, kan het gevonden verschil niet met zekerheid worden toegeschreven aan het Marietje Kesselsproject. Het verschil kan namelijk ook veroorzaakt zijn door veranderingen die zich hebben voorgedaan bij de controlescholen. Het effect is wel in overeenstemming met de inhoud van het project: hulp vragen en schreeuwen zijn reacties die doorgaans de voorkeur verdienen boven slaan.

Tabel 6.13 Korte termijneffecten op gedrag: reacties op schelden, slaan, schoppen of pesten (percentages)[#]

	Projectscholen (n=151)			Controlescholen (n=197)			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Hoe voelde je je?							
Bang	22	12	-10	19	9	-10	
Boos	90	84	-6	86	79	-7	
Schuldig	11	9	-2	12	5	-7	
Verdrietig	41	32	-9	36	27	-9	
In de war	26	25	-1	33	20	-13	*
Wat deed je als eerste?							
Afwachtende reactie	52	41	-11	53	49	-4	
Actieve reactie (weglopen, zeggen op te houden, boos worden, hulp vragen, grapje maken)	94	94	0	96	93	-3	
Agressieve reactie (schelden, schreeuwen, slaan)	69	69	0	66	66	0	
Wat vind je van wat je deed?							
Negatief: laf of stom	34	21	-13	42	28	-14	
Positief	61	58	-3	54	43	-11	

Meer dan één antwoord mogelijk; percentages tellen dus op tot meer dan 100 procent

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Op de lange termijn kunnen geen effecten van het Marietje Kesselsproject worden aangetoond op de reacties van slachtoffers. Er zijn geen significante verschillen tussen de veranderingen bij de projectscholen en bij de controlescholen: waar we bij de projectscholen zien dat een bepaalde reactie minder vaak optreedt, is dit meestal ook zo bij de controlescholen het geval (overigens moet een verschil ook wel erg groot zijn, wil het significant worden, gezien het kleine aantal leerlingen dat bij beide metingen slachtoffer is geweest).

Tabel 6.14 Lange termijneffecten op gedrag: reacties op schelden, slaan, schoppen of pesten (percentages)[#]

	Projectscholen (n=66)			Controlescholen (n=26)			Verschil
	m1	m3	m3 – m1	m1	m3	m3 – m1	
Hoe voelde je je?							
Bang	20	11	-9	23	4	-19	
Boos	89	77	-12	73	69	-4	
Schuldig	11	5	-6	12	15	3	
Verdrietig	40	32	-8	46	19	-27	
In de war	30	18	-12	35	19	-16	
Wat deed je als eerste?							
Afwachtende reactie	55	46	-9	50	50	0	
Actieve reactie (weglopen, zeggen op te houden, boos worden, hulp vragen, grapje maken)	93	89	-4	100	81	-19	
Agressieve reactie (schelden, schreeuwen, slaan)	68	68	0	62	58	-4	
Wat vind je van wat je deed?							
Negatief: laf of stom	38	30	-8	50	35	-15	
Positief	64	50	-14	69	42	-27	

Meer dan één antwoord mogelijk; percentages tellen dus op tot meer dan 100 procent

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Daders

Tabel 6.15 laat zien dat er aanwijzingen zijn voor een korte-termijneffect van het Marietje Kesselsproject op het gedrag van daders. Het aantal kinderen dat andere kinderen heeft uitgescholden, geslagen of geschopt of gepest is op de projectscholen wel gedaald, maar die daling is zelden sterker dan op de controlescholen. Er is één significant verschil tussen projectscholen en controlescholen, namelijk het aantal meisjes dat andere kinderen heeft geslagen of geschopt. Dit verschil wordt echter niet zozeer veroorzaakt door een afname van het aantal daders bij de projectscholen, maar doordat de meisjes van de controlescholen juist *meer* zijn gaan slaan en schoppen.

Tabel 6.15 Korte termijneffecten op gedrag van ouders: heeft de leerling de afgelopen twee weken andere kinderen uitgescholden, geslagen of geschopt of gepest (percentages)

	Projectscholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m2	m2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Daders totaal							
(N _{projectscholen} = 554; N _{controlscholen} = 697)							
Jongens	40	37	-3	43	36	-7	
Meisjes	36	30	-6	34	38	4	
Totaal	38	34	-4	39	37	-2	
Dader schelden							
(N _{projectscholen} = 555; N _{controlscholen} = 699)							
Jongens	31	30	-1	33	30	-3	
Meisjes	30	26	-4	27	31	4	
Totaal	31	28	-3	30	30	0	
Dader slaan/schoppen							
(N _{projectscholen} = 498; N _{controlscholen} = 628)							
Jongens	20	21	1	22	23	1	
Meisjes	20	19	-1	15	22	7	*
Totaal	20	20	0	19	23	4	
Dader pesten							
(N _{projectscholen} = 544; N _{controlscholen} = 692)							
Jongens	16	14	-2	18	16	-2	
Meisjes	14	10	-4	17	15	-2	
Totaal	15	12	-3	17	15	-2	

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Op de lange termijn zien we evenmin effect van het Marietje Kesselsproject op het dadergedrag van leerlingen (zie tabel 6.16). Ook bij de projectscholen blijkt het beeld nu zeer dif-fuus: op sommige punten is het dadergedrag van leerlingen afgenomen maar op evenveel punten is het dadergedrag van leerlingen toegenomen. Daarbij is geen van de effecten signifi-cant. Bij de controlescholen zien we hetzelfde beeld. Er is op geen enkel punt een signifi-cant verschil tussen de projectscholen en de controlescholen.

Tabel 6.16 Lange termijneffecten op gedrag van ouders: heeft de leerling de afgelopen twee weken andere kinderen uitgescholden, geslagen of geschopt of gepest (percentages)

	Projectscholen			Controlescholen			Verschil
	m1	m3	m3 – m1	m1	m3	m3 – m1	
Daders totaal (N _{projectscholen} = 554; N _{controlescholen} = 697)							
Jongens	35	29	-6	38	38	0	
Meisjes	28	35	7	37	37	0	
Totaal	32	32	0	38	38	0	
Dader schelden (N _{projectscholen} = 555; N _{controlescholen} = 699)							
Jongens	29	22	-7	34	36	2	
Meisjes	23	32	9	30	26	-4	
Totaal	26	27	1	32	32	0	
Dader slaan/schoppen (N _{projectscholen} = 498; N _{controlescholen} = 628)							
Jongens	21	19	-2	19	18	-1	
Meisjes	14	16	2	19	30	11	
Totaal	18	18	0	19	23	4	
Dader pesten (N _{projectscholen} = 544; N _{controlescholen} = 692)							
Jongens	13	13	0	19	9	0	
Meisjes	13	12	-1	19	14	-5	
Totaal	13	12	-1	13	11	-2	

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

In de veranderingen in gevoelens over het eigen gedrag is wel sprake van een verschil tussen ouders van projectscholen en de ouders van controlescholen. Het percentage ouders dat positieve gevoelens heeft over het eigen vervelende gedrag is bij de projectscholen gedaald en bij de controlescholen gestegen. Met betrekking tot negatieve gevoelens zien we juist het tegenovergestelde: het percentage ouders van projectscholen dat negatieve gevoelens heeft over het eigen gedrag is gestegen, terwijl het percentage ouders van controlescholen dat negatieve gevoelens heeft over het eigen gedrag juist is gedaald. Deze patronen zien we zowel op de korte termijn (zie tabel 6.17) als op de lange termijn (zie tabel 6.18). De gevonden verschillen zijn echter niet significant, dus ze leveren geen sterke aanwijzing op voor een effect van het Marietje Kesselsproject.

Tabel 6.17 Korte termijneffecten bij ouders: gevoel bij schelden, slaan, schoppen of pesten (percentages)[#].

	Projectscholen (n=115)			Controlescholen (n=159)			Verschil
	m1	m2	M2 – m1	m1	m2	m2 – m1	
Hoe voelde je je?							
Schuldig, verdrietig	77	79	2	80	76	-4	
Laf, bang	26	26	0	35	25	-10	
Stoer, trots, flink	42	37	-5	28	33	5	
Totaal absoluut							

Meer dan één antwoord mogelijk; percentages tellen dus op tot meer dan 100 procent

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Tabel 6.18 Lange termijneffecten bij ouders: gevoel bij schelden, slaan, schoppen of pesten (percentages)[#].

	Projectscholen (=46)			Controlescholen (n=16)			Verschil
	m1	m3	M3 – m1	m1	m3	m3 – m1	
Hoe voelde je je?							
Schuldig, verdrietig	70	80	10	81	81	0	
Laf, bang	20	20	0	44	38	-6	
Stoer, trots, flink	41	28	-13	38	31	-7	

Meer dan één antwoord mogelijk; percentages tellen dus op tot meer dan 100 procent

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

We moeten uit de antwoorden op de vragen over gedrag de conclusie trekken dat er hier en daar wel aanwijzingen zijn voor een positief effect van het Marietje Kesselsproject, maar dat een dergelijk effect meestal niet hard aantoonbaar is. Zo is er een aanwijzing dat er op de korte termijn een effect is van het Marietje Kesselsproject op de reacties van leerlingen op vervelend gedrag van medeleerlingen. Leerlingen van projectscholen gaan nadat zij het Marietje Kessels project hebben gevolgd vaker om hulp vragen of schreeuwen en minder vaak slaan. Een andere aanwijzing voor een effect van het Marietje Kesselsproject is er met betrekking tot de gevoelens van ouders over het eigen vervelende gedrag. Ouders op projectscholen hebben over dergelijk gedrag zowel kort als wat langer na afloop van het Marietje Kesselsproject minder vaak positieve gevoelens en vaker negatieve gevoelens. De verschillen tussen meting 1 en 2 zijn echter niet zo groot, maar worden significant doordat zich bij de controlegroep een verandering in de tegenovergestelde (ongewenste) richting heeft voorgedaan.

Het duidelijkst aantoonbare effect van het Marietje Kesselsproject betreft een korte-termijneffect op het aantal kinderen dat is geslagen en geschopt door andere kinderen. Dat aantal is op MKP-scholen sterker gedaald dan op controlescholen.

6.7 Beoordeling van het Marietje Kesselsproject door leerlingen

Hoewel een (quasi-)experimenteel onderzoek, zoals hierboven beschreven, het meest betrouwbaar is om de effecten van het Marietje Kesselsproject vast te stellen, hebben we de leerlingen ook rechtstreeks gevraagd naar hun oordeel over de lessen en naar het effect daarvan op henzelf.

In de vragenlijst voor leerlingen van projectscholen die is afgenomen bij de tweede meting van de tweede tranche zijn extra vragen opgenomen. Deze vragen hebben betrekking op de beoordeling van het Marietje Kesselsproject: vonden leerlingen de lessen leuk, wat vonden ze de leukste en de minst leuke onderdelen van het project, hebben de lessen volgens de leerlingen zelf effect gehad en vinden ze dat andere kinderen deze lessen ook moeten krijgen? In dit hoofdstuk worden de antwoorden van de leerlingen op deze vragen gepresenteerd. Bekeken is of meisjes en jongens van elkaar verschillen in hun beoordeling van het Marietje Kesselsproject. Daarnaast is bekeken of autochtone en allochtone leerlingen van elkaar verschillen met betrekking tot hun oordeel.

Van de 419 leerlingen van de projectscholen hebben er 127 geen van de vragen met betrekking tot de beoordeling van het Marietje Kesselsproject beantwoord. Deze leerlingen worden bij de presentatie van de resultaten buiten beschouwing gelaten.

Bijna driekwart van de leerlingen heeft alle lessen van het project weerbaarheid bijgewoond. Een heel klein aantal heeft meer dan één les gemist.

De meeste kinderen vinden de lessen die in het kader van de weerbaarheids cursus gegeven zijn leuk. Ongeveer 50 procent zegt tenminste drie van de vijf lesonderdelen leuk te vinden. Een veel kleiner deel, namelijk zo'n vijf procent van de leerlingen, zegt tenminste drie van de vijf lesonderdelen niet leuk te hebben gevonden. In de onderstaande tabel staat weergegeven wat de leerlingen van de verschillende onderdelen van het lessenspakket vinden.

Tabel 6.19 Wat vonden kinderen van de lessen in het kader van het Marietje Kesselsproject (percentages)

	Leuk	Gaat wel	Niet leuk	Geen antwoord
Toneelstukjes	70%	18%	7%	5%
Verdedigingsoefeningen	73%	19%	6%	2%
Kringgesprekken	41%	37%	18%	5%
Huiswerk maken	29%	43%	24%	4%
Huiswerkschrift (wat er in staat)	41%	41%	14%	4%

De lessen met verdedigingsoefeningen en toneelstukjes worden door de meeste leerlingen leuk gevonden. De lessen met kringgesprekken worden iets minder positief beoordeeld. Er is geen verschil tussen jongens en meisjes in de beoordeling van de lessen. Er is evenmin een verschil in beoordeling van de lessen tussen allochtone en autochtone leerlingen.

Ook uit de antwoorden op de vraag ‘welke lessen vond je het leukst?’, komt naar voren dat veel leerlingen de lessen met toneelstukjes en verdedigingsoefeningen leuker vinden dan de kringgesprekken en het huiswerk maken. Hierbij vinden we wel verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes noemen de toneelstukjes vaker als de leukste lessen. Jongens vinden de lessen met verdedigingsoefeningen vaker het leukst. Er is geen verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen wat betreft hun beoordeling van de leukste lessen.

Op de vraag ‘welke lessen vond je het minst leuk’ wordt vooral het huiswerk maken door veel kinderen genoemd. Daarin verschillen jongens en meisje niet van elkaar. Autochtone kinderen noemen het huiswerk maken iets vaker als minst leuk dan allochtone kinderen; allochtone kinderen noemen de toneelstukjes en de verdedigingsoefeningen iets vaker als minst leuke lessen dan autochtone kinderen.

Tabel 6.20 Welke lessen vonden kinderen het leukst en welke het minst leuk (percentages)

	Leukst	Minst leuk
Toneelstukjes	45%	11%
Verdedigingsoefeningen	40%	7%
Kringgesprekken	8%	34%
Huiswerk maken	6%	46%
Anders	27%	10%

Meer dan de helft van de kinderen denkt dat het weerbaarheidsproject van invloed is op hun vaardigheden en op hun gedrag. De meesten zeggen meer zelfvertrouwen te hebben, sneller iets te zeggen wanneer iets onprettig is, vaker andere kinderen die bang zijn te zullen helpen, beter te weten wat ze moeten doen wanneer ze worden lastiggevallen en minder snel andere kinderen te zullen pesten. Jongens en meisjes verschillen daarin niet van elkaar. Allochtone leerlingen stemmen iets vaker in met de uitspraak dat ze beter weten wat ze moeten doen als ze worden lastiggevallen dan autochtone leerlingen. Op de overige uitspraken zijn er geen verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen.

Tabel 6.21 Effecten van het Marietje Kesselsproject volgens kinderen zelf (percentages)

	Ja	Een beetje	Nee	Geen antwoord
Meer zelfvertrouwen	59%	30%	9%	2%
Durf sneller iets te zeggen als ik iets onprettig vind	68%	20%	10%	2%
Zal vaker andere kinderen helpen die bang zijn	62%	25%	10%	3%
Weet beter wat ik moet doen als ik lastiggevallen wordt	76%	13%	8%	3%
Zal minder snel andere kinderen pesten	64%	21%	12%	3%

De conclusie is dat bijna alle kinderen vinden dat het project op zijn minst enig effect op hen heeft. Dit geldt voor alle mogelijke effecten waarnaar is gevraagd. Zo'n 90 procent van de leerlingen is van mening dat andere leerlingen uit groep 7 en 8 die niet hebben meegedaan aan het Marietje Kesselsproject, deze lessen ook zouden moeten krijgen.

Deze resultaten geven een veel positiever beeld dan de bevindingen uit het experimentele onderzoek. Ze vormen echter een minder betrouwbare indicatie voor de effectiviteit, omdat bij deze vragen geen gebruik gemaakt kon worden van een controlegroep en doordat de kans op sociaal wenselijke antwoorden tamelijk groot is bij dit type vragen. Dat is een algemeen probleem bij dergelijke tevredenheidsmetingen. Niettemin is het van belang om vast te stellen dat de kinderen met plezier meedoen aan het project en dat ze geloven in de effectiviteit. Dat is, ondanks de methodologische beperkingen, een aanwijzing dat hun zelfvertrouwen is toegenomen.

7 OORDEEL VAN OUDERS EN PREVENTIEWERKERS

Ter aanvulling op het effectonderzoek onder leerkrachten en leerlingen zijn ook ouders en preventiewerkers geraadpleegd. Dit is alleen gedaan in de tweede meting van de tweede tranche. Het ging hierbij niet om een breed kwantitatief onderzoek, maar om een beperkt onderzoek waarmee we een indruk wilden krijgen van eventuele effecten van het project buiten de muren van de school. Ouders en preventiewerkers zijn benaderd via drie van de Marietje Kesselsscholen. Er is hierbij gekozen voor twee achterstandsscholen en één niet problematische school, om ook respons van allochtone ouders te krijgen. Bekend was al dat respons bij deze groep lager ligt dan bij autochtone ouders, derhalve zijn er twee achterstandsscholen benaderd en één ‘witte’ school. Het streven om verschillende groepen ouders in het onderzoek te betrekken woog zwaarder bij de selectie dan het streven naar representativiteit.¹ Van deze scholen zijn de ouders van de deelnemende kinderen benaderd, evenals de preventiewerkers die op deze scholen de lessen hebben gegeven. De interviews zijn drie maanden na afloop van het project afgenomen. Zodoende kon de ouders gevraagd worden naar de effecten van de cursus op de wat langere termijn.

Respons

De ouders zijn benaderd via een brief vanuit school. Ouders konden reageren als ze niet benaderd wilden worden (twee scholen) of als ze juist wel benaderd wilden worden (één school) voor een telefonisch interview. Deze procedure is bepaald in overleg met de school. We hebben gesproken met 27 ouders (24 moeders en 3 vaders), verdeeld over de drie scholen. Door een tamelijk groot aantal ouders, vooral allochtonen, werd gebruik gemaakt van de mogelijkheid om aan te geven dat ze niet wilden meewerken. Het gevolg is dat helaas alleen autochtone ouders hebben meegewerkt.

Van de zes preventiewerkers, één man en één vrouw op elke school, zijn er vijf telefonisch geïnterviewd, de zesde preventiewerker was niet bereikbaar.

Gespreksonderwerpen

Er is de ouders allereerst gevraagd naar de wijze waarop de school hen betrokken heeft bij het project en of er voldoende informatie verstrekt was (paragraaf 7.1). Tevens is gevraagd naar hun waarneming van het effect dat het project heeft gehad op het gedrag en denken van hun kinderen. Ook de preventiewerkers is gevraagd naar de waargenomen effecten en tevens naar een beoordeling van de wijze waarop de school de ouders bij het project heeft betrokken (7.2). In aanvulling op onze vragen hebben de ouders opmerkingen gemaakt over de aanpak van het project en suggesties gegeven voor verbeteringen (7.3).

1 De geselecteerde scholen bleken dan ook niet in alle opzichten representatief te zijn; zie paragraaf 7.1, de passage over de examenles.

7.1 Informatieverstrekking aan ouders

De ouders van de leerlingen behoren tot de secundaire doelgroep van de Marietje Kessels-projecten. Door informatie te verstrekken aan de ouders, worden ouders beter in staat gesteld om zelf hun kinderen weerbaarder maken. In de opzet van de cursus worden er drie manieren geboden om de ouders te bereiken:

1. het verstrekken van schriftelijke informatie;
2. een ouderavond;
3. een laatste (examen)les waarbij ouders aanwezig kunnen zijn.

Schriftelijke informatie – Alledrie de scholen hebben schriftelijke informatie verstrekt aan de ouders in de vorm van een nieuwsbrief of een stuk in de schoolkrant. Door sommige ouders werd opgemerkt dat de mate van informatieverstrekking afhankelijk is van de mededeelzaamheid van hun kind, omdat de informatie vanuit school beperkt was. Inderdaad werden de ouders op twee van de drie scholen niet op een optimale manier bij het project betrokken. Zo werd op deze scholen geen examenles georganiseerd (zie verderop in deze paragraaf).

Ouderavond – Op twee van de drie scholen is een ouderavond over het Marietje Kessels-project georganiseerd. Bij de derde school kwam het project aan de orde in één van de workshops op een ouderavond. Doordat verschillende workshops parallel werden georganiseerd, konden niet alle ouders deze bijwonen.

Examenles – Een afsluitend ‘examen’ in aanwezigheid van de ouders was er op slechts één van de drie scholen. Wat dit betreft zijn de geselecteerde scholen niet representatief voor de scholen die aan het project meedoen. Het komt zelden voor dat ouders niet worden uitgenodigd voor een afsluitende les. Van de school waar een dergelijke examenles *wel* is georganiseerd, waren *alle* ouders tevreden over de informatievoorziening. De preventiewerkers van deze school waren ook allebei van mening dat de interesse en betrokkenheid van de ouders zeer groot was, wat tevens bleek uit een hoge opkomst op de ouderavond en de examenles. Bij de andere twee scholen (dit zijn tevens de achterstandsscholen) was er geen afsluitend ‘examen’ in aanwezigheid van de ouders. Hiermee is men afgeweken van de richtlijnen van het Marietje Kesselsproject. Sommige ouders gaven aan dat ze dit jammer vonden. Eén moeder merkte in dit kader op dat de ouders wel bij de start van het project betrokken werden, maar bij de afsluiting helaas niet. Bij deze scholen was ongeveer de helft van de ouders tevreden over de informatievoorziening (zie tabel 7.1).

Tabel 7.1 Informatievoorziening en tevredenheid ouders

	Aantal tevreden ouders	Aantal geïnterviewde ouders
School 1 (ouderavond en examenles)	13	13
School 2 (ouderavond)	3	8
School 3 (workshop tijdens ouderavond)	3	6

De preventiewerkers waren van mening dat de belangstelling van de ouders heel goed was. Deze betrokkenheid is heel belangrijk om het project te laten slagen. Door ouders bij het project te betrekken, wordt bevorderd dat zij in hun opvoeding aansluiten bij hetgeen op de cursus is geleerd.

7.2 Effecten volgens ouders en preventiewerkers

Effecten volgens de ouders

Welke veranderingen constateren de ouders bij hun kinderen als gevolg van het Marietje Kesselsproject? Er is gevraagd naar de volgende aan weerbaarheid gerelateerde zaken:

- zelfvertrouwen van een kind;
- zich verbaal en fysiek kunnen verweren;
- kunnen meeleven met anderen,;
- goed kunnen bijleggen van ruzies;
- kunnen herkennen van gevaarlijke situaties;
- pesten en gepest worden;
- vechten.

Bij bijna alle kinderen is er volgens hun ouders op tenminste één van deze punten iets veranderd. Het vergroten van zelfvertrouwen en het leren inschatten van gevaarlijke situaties zijn de meest genoemde effecten (tabel 5.2).

Tabel 7.2 Veranderingen in de aspecten van weerbaarheid volgens ouders van drie MKP-scholen*

	veranderd	totaal
Zelfvertrouwen	15	27
Verbale weerbaarheid	10	27
Fysieke weerbaarheid	11	27
Meeleven	5	27
Ruzies oplossen	6	27
Gevaar inschatten	14	27
Gepest worden*	7	10
Pesten*	5	5
Vechten*	4	10

* Het totaal bestaat uit het aantal ouders dat aangaf dat hun kind hier wel eens mee te maken heeft. Overige ouders die hier wel een opmerking over gemaakt hebben, zijn niet meegeteld in de tabel.

We bespreken hieronder de waargenomen effecten voor elk van de genoemde onderwerpen.

Zelfvertrouwen – Wat betreft een verandering in het zelfvertrouwen van het kind maken sommige ouders onderscheid in hoe hun kind zich thuis gedraagt en hoe het zich buitenshuis gedraagt. De verandering in het gedrag thuis is volgens sommige ouders groter dan in het gedrag buitenshuis. Een moeder geeft aan dat haar zoon fysiek meer zelfvertrouwen heeft gekregen. Een andere moeder zegt dat haar zoon minder last van faalangst heeft gekregen. Ook zijn er heel wat ouders die op dit gebied niet echt een verandering bespeuren, of er niet van overtuigd zijn dat een verandering aan de lessen toe te schrijven is.

Verbale weerbaarheid – Ook bij het verbaal op kunnen komen voor zichzelf zien ouders verschillen in hoe hun kind zich thuis en elders gedraagt. Een kind voelt zich thuis over het algemeen vrij genoeg om voor zichzelf op te komen, maar buitenshuis kan een kind dan toch nog zeer timide zijn. Een aantal van de kinderen die er buitenshuis meer moeite mee hadden, zijn er volgens de ouders door de lessen beter in geworden. Verder is genoemd dat het kind zich gesteund voelt door het vierstappenplan en er daardoor minder moeite mee heeft om aan te geven wanneer hij of zij iets niet wil. Ook is gezegd dat het kind minder moeite heeft om zich tegenover volwassenen verbaal te verweren. Bij kinderen die deze vaardigheid al goed beheersten, zien de ouders minder snel verschil.

Fysieke weerbaarheid – Ongeveer de helft van de ouders geeft aan dat het fysiek kunnen opkomen voor zichzelf bij hun kind verbeterd is sinds de lessen. Deze vaardigheid is meer ontwikkeld en kinderen zijn zich er meer bewust van geworden dat het in sommige situaties goed is om je fysiek te verweren. Ook gaf een moeder aan dat zij bij de examenles zelf gezien had dat haar zoon zich inderdaad kon verweren. Bij een enkel kind is het meer een kwestie van durven dan van kunnen. Een moeder vond dat haar zoon er misschien een beetje in was doorgeslagen, hij sloeg snel van zich af. Dit had tevens te maken met moeilijkheden in het gezin.

Meeleven met anderen – Bijna alle kinderen kunnen volgens hun ouders goed meeleven met anderen. Omdat ze deze vaardigheid al hadden, hebben de lessen hier volgens de meeste ouders weinig of niets aan bijgedragen. Bij vijf kinderen zou er wel iets veranderd zijn door de lessen. Deze kinderen zouden er meer kijk op hebben gekregen en bewuster van ander-mans gevoelens geworden zijn.

Ruzies bijleggen – Een meerderheid van de ouders vond ook dat hun kind al voor aanvang van het project goed ruzies kon oplossen zonder te gaan schreeuwen of vechten en bij de meerderheid was er door de lessen niets veranderd. Enkele ouders gaven aan dat hun kind zich wel anders is gaan gedragen. Eén moeder zei dat haar zoon meer is gaan luisteren naar de ander als hij ruzie heeft.

Gevaarlijke situaties – Of een kind goed kan inschatten of het zich in een gevaarlijke situatie bevindt, vinden ouders over het algemeen moeilijk te beoordelen. Ze zijn er niet bij en daarnaast is het bij de meeste kinderen nog nooit voorgekomen. Wel denkt het merendeel van de ouders dat het project hierin iets veranderd heeft. Het meest genoemd is dat het kind bewuster en alerter is geworden. Ook is de opvatting over wat een gevaarlijke situatie is breder geworden. Eén moeder vertelde dat de waarschuwingen die zij haar dochter geeft door het project nog eens benadrukt werden. Toch zijn niet alle ouders positief over de aandacht voor gevaarlijke situaties. Kinderen worden in het project bewust gemaakt van mogelijke gevaren waar ze voordien nog geen weet van hadden en zich dus ook nog niet druk over maakten. Als voorbeeld werd onder meer incest genoemd. Dit zou kinderen banger maken dan nodig is. Volgens de preventiewerkers kan dit inderdaad voorkomen, maar deze angst gaat na de eerste lessen weer over, doordat kinderen leren wat ze zelf kunnen doen in dergelijke situaties.

Pesten – Een aantal kinderen wordt gepest volgens hun ouders, zij het in verschillende mate. Het varieert van af en toe, niet meer dan normaal, tot ernstige gevallen van pesten. Volgens zeven ouders is dit sinds de lessen minder geworden. Hiermee wordt soms pesten in het algemeen (in de groep of schoolklas) bedoeld. Een aantal ouders heeft de indruk dat de kinderen meer voor elkaar opkomen. Niet iedereen is van mening dat het pesten minder is geworden. Eén moeder zegt dat haar zoon nu nog meer gepest wordt dan voorheen. Haar zoon wordt uitgelachen wanneer hij de vier stappen toe wil passen, omdat iedereen van deze procedure op de hoogte is en niemand hem daarom serieus neemt.

Geen enkele ouder ziet zijn of haar kind als dader van serieuze pesterijen. Volgens de enkele ouder die denkt dat zijn of haar kind wel eens dader is van minder serieuze pesterijen, is het sinds de lessen wel minder geworden.

Vechten – Het laatste aspect van weerbaarheid waar de ouders naar gevraagd is, is het vechtedrag van hun kind. Tien ouders zeiden dat hun kind wel eens vecht. Dit varieert van stoeien of een enkele klap tot echte vechtpartijen. Vier ouders gaven aan dat dit minder was geworden bij hun kind en in de groep. Genoemd werd dat kinderen zich beter kunnen beheersen en beter kunnen stoppen met vechten.

Totaaloordeel – De uitkomsten lijken te wijzen op een gunstig effect van de lessen. Veel ouders hebben positieve veranderingen waargenomen bij hun kinderen als gevolg van het project. Het duidelijkst komt dit naar voren in het toegenomen zelfvertrouwen, het leren inschatten van gevaren en de grotere verbale en fysieke weerbaarheid van de kinderen. Ook zouden ze minder gepest worden en minder vechten. Het meeleven met anderen en het goed op kunnen lossen van ruzies is meestal niet veranderd, maar met name doordat de kinderen deze vaardigheid al hadden. Onduidelijk is volgens de ouders het gedrag als de kinderen zich in een moeilijke situatie zouden bevinden.

Enkele ouders uitten serieuze twijfels over de effectiviteit van het Marietje Kesselsproject als geheel. Drie ouders gaven aan dat ze hogere verwachtingen hadden van het project en

waren teleurgesteld. Ook zeiden drie ouders dat de opgedane kennis inmiddels weer is weggezakt. Sommige ouders hadden hun twijfels over de praktijkwaarde van de lessen. Een moeder vertelde dat toen haar dochter een keer bedreigd werd door een paar jongens, zij het geleerde niet in praktijk kon brengen. De eerste reactie was om niet volgens de ‘vier stappen’ te reageren. Volgens een preventiewerkster heeft deze moeder een verkeerde verwachting van het project. De ‘vier stappen’ zijn geen wondermiddel dat je in alle situaties kunt toepassen. Bij werkelijk bedreigende situaties werk je niet alle vier stappen af, maar probeer je bij voorkeur te ontsnappen. Zo beschouwd heeft het meisje dus goed gehandeld, maar zouden de ouders nog beter geïnformeerd moeten worden over het Marietje Kesselsproject.

Effecten volgens de preventiewerkers

Individuele kinderen – Ook aan de preventiewerkers is gevraagd of de weerbaarheid van de kinderen is toegenomen. Zij zijn alle vijf van mening dat er iets veranderd is in de weerbaarheid van de kinderen. De effecten zijn echter niet voor alle kinderen even groot en er zijn ook duidelijke verschillen per groep. De preventiewerkers noemden een aantal uiteenlopende voorbeelden van zaken die in hun ogen veranderd zijn. Zo hebben kinderen manieren geleerd om ruzies op te lossen. Ook hebben ze geleerd te praten over vervelende gevoelens. Met name de kinderen die de ‘underdog’ waren, zijn meer voor zichzelf op gaan komen, waardoor pesters minder de ruimte kregen. Daders van pesterijen zouden ook beter aanspreekbaar zijn geworden op hun gedrag. Kinderen die fel reageren, zijn rustiger geworden. Bij de sociaal sterkere kinderen is een effect niet altijd zichtbaar, maar volgens een preventiewerker wordt het geleerde door hen wel degelijk opgeslagen. Door enkele preventiewerkers werd gezegd dat er ook kinderen zijn bij wie een dergelijke cursus absoluut geen enkel effect heeft. Het gaat dan om zeer moeilijke kinderen (vaak met een moeilijke thuissituatie) op wie de preventiewerker geen grip kon krijgen.

Effecten op de klas – Ook zien de preventiewerkers veranderingen in de klas als geheel. Het sociale gedrag in de groep zou verbeterd zijn, waardoor de sfeer minder explosief was geworden en de kinderen beter konden samenwerken. Ook is de eensgezindheid in de groep volgens enkele preventiewerkers toegenomen. Bij één groep was een aantal pesterijen die speelden in de groep wel door de lessen aan het licht gekomen, maar of er daadwerkelijk wat veranderd was, durfde de preventiewerker niet te zeggen. Ook twijfelen sommige preventiewerkers (net als sommige ouders) aan de toepassing van het geleerde in de buitenwereld. Volgens hen heeft de cursus vooral bijgedragen aan bewustwording. Het heeft de kinderen aan het denken gezet. Het zou echter naïef zijn om al te hooggespannen verwachtingen te hebben van het project, met name wat betreft de verandering in het gedrag. Hier is vaak meer tijd voor nodig.

De preventiewerkers gaven aan dat de groepen enorm kunnen verschillen en dat ze de cursus aan proberen te passen aan de groep. Zo is het bij sommige kinderen belangrijk om veel

fysiek bezig te zijn en is het bij andere kinderen van belang dat ze hun verhalen kwijt kunnen. Verder wordt de inhoud aangepast aan de door de kinderen aangereikte problemen. Zo is er in de ene groep meer aandacht besteed aan het vergroten van de veiligheid in de groep en bij de andere groep meer ingegaan op gevoelens van onveiligheid in de buurt.

Rol van leerkrachten en school – Het slagen van de cursus hangt volgens de preventiewerkers naast het goed kunnen aansluiten op de belevingswereld van de kinderen ook af van de input van de leerkracht en de school. Vooral effecten op de lange termijn zijn afhankelijk van het terugrijpen op de cursus. Dat niet bij alle groepen de leerkracht aanwezig was, werd door de preventiewerkers ook als een gemis beschouwd. Niet alleen omdat de leerkracht er dan niet in de les op terug kon komen, maar ook omdat de leerkracht waardevolle informatie over de groep heeft. Een goede communicatie met de leerkracht is essentieel en dit ontbrak er nogal eens aan, ook omdat het soms moeilijk te organiseren was om alle lessen door de leerkracht te laten bijwonen. Uit hoofdstuk 5 weten we dat dit op veel scholen niet volledig is gelukt. Hiervoor zou een oplossing gevonden moeten worden. De preventiewerkers vinden het belangrijk dat alle doelgroepen, kinderen, ouders en leerkrachten, bij het Marietje Kesselsproject worden betrokken.

7.3 Overige opmerkingen en suggesties voor verbeteringen

De waardering voor het Marietje Kesselsproject is in grote lijnen positief. Slechts drie van de 27 ouders zagen geen heil in het project. Er is aan de ouders niet expliciet gevraagd hoe zij dachten over specifieke kenmerken van het project. Toch kwamen sommige ouders met een aantal opmerkingen hierover. We noemen de onderwerpen die door meerdere ouders werden genoemd.

Aparte lessen voor jongens en meisjes – Eén van de onderwerpen waar verscheidene ouders op reageerden, is het apart lesgeven aan jongens en meisjes. Volgens een aantal ouders werd dit door de kinderen als positief ervaren. Het werd als reden genoemd waarom de zoon of dochter de lessen leuk vond. Slechts één vader had hier een uitgesproken bezwaar tegen. Hij was van mening dat een gemengde groep een betere afspiegeling van de werkelijkheid is en daarom beter zou zijn.

Andere oorzaken voor toegenomen weerbaarheid – Sommige ouders plaatsten kanttekeningen bij de rol die het Marietje Kesselsproject zou spelen in de ontwikkeling die ze bij hun kind zagen. De meest gemaakte opmerking is dat het kind in een leeftijdsfase zit waarin het zich snel ontwikkelt. Verder zijn volgens de ouders ook andere activiteiten in het leven van hun kind van invloed op veranderingen in hun weerbaarheid. Drie ouders gaven aan dat hun kind op judo zat (of had gezeten), wat een positieve invloed had op het gedrag. Ook door judo heeft het kind geleerd om zich beter te beheersen. Eén moeder gaf aan dat haar kind

elders een training volgde, waardoor het kind veranderd was. Zij zag het effect van beide trainingen overigens los van elkaar. Beide hebben een duidelijke en afzonderlijke bijdrage geleverd aan de veranderingen in het gedrag en denken van haar kind. Ook komt voor dat ouders zelf hebben ingegrepen toen hun kind ernstig gepest werd. De verandering in de situatie werd door hen toegeschreven aan hun eigen optreden en niet aan het Marietje Kesselsproject.

Aanvulling op opvoeding – Verder zag een aantal ouders het project als aanvulling op en ondersteuning van de opvoeding. Waarschuwingen van ouders worden wel mede door het project beter begrepen. Twee keer werd genoemd dat het project aanleiding was om thuis gesprekken te voeren over moeilijke onderwerpen. Ook gaven enkele ouders aan dat het goed is dat kinderen bepaald commentaar op hun gedrag ook eens van een ander horen. Zo gaf een moeder aan dat haar zoon nogal harde opmerkingen kon maken, waarvan ook in de lessen wat gezegd werd. Eén moeder zei dat wat zij haar dochter vertelt, ook door de lessen benadrukt wordt.

Suggesties voor verbeteringen

De ouders hebben een aantal suggesties aangedragen om het Marietje Kesselsproject te verbeteren. De belangrijkste en meest gehoorde suggestie voor verbetering is een herhaling van het project. Sommige ouders zien dit in de vorm van één of twee herhalingslessen na een half jaar of een jaar. Andere ouders zien het project het liefst als vast onderdeel van het onderwijsprogramma. Herhaling van de stof zou ertoe bijdragen dat het geleerde beter beklijft. Ook de preventiewerkers zijn voorstanders van herhaling, omdat een lessenreeks van tien of twaalf lessen voor sommige leerlingen wat kort is. Het komt voor dat kinderen met vragen achterblijven, die binnen het tijdsbestek van de lessenreeks niet allemaal beantwoord kunnen worden. Volgens de preventiewerkers brengt dit echter wel organisatorische problemen met zich mee. Het project wordt hierdoor vanzelfsprekend ook kostbaarder.

Eén moeder had het idee om het schriftelijke huiswerk te vervangen door praktisch huiswerk, zoals hoe je je moet gedragen op het schoolplein of bij gym en hierop toezien en dit bespreken. Volgens haar zou dit het pestgedrag aanzienlijk verminderen. Verder is het idee geopperd om het project samen met de ouders te evalueren en op basis daarvan een vervolg aan de cursus te geven. Ook gaf een moeder de suggestie om de lessen aan de kinderen en de ouders te geven, zodat kinderen zien hoe hun ouders zich in verschillende situaties gedragen en andersom, om zo van elkaar te leren.

8 CONCLUSIES

In dit rapport is verslag gedaan van een onderzoek naar de effecten van het Marietje Kesselsproject. Er is onderzoek gedaan naar effecten op de korte termijn en op de wat langere termijn. Aan het onderzoek is meegewerkt door een groot aantal leerlingen en leerkrachten, van basisscholen waar het Marietje Kesselsproject is uitgevoerd en van een controlegroep. Bovendien zijn een groep ouders en enkele preventiewerkers geïnterviewd.

We geven in dit laatste hoofdstuk een samenvatting van de antwoorden op de vijf onderzoeksvragen:

1. Hoe kunnen de termen ‘weerbaarheid’ en ‘machtsmisbruik’ bij leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool worden geoperationaliseerd en meetbaar worden gemaakt?
2. Wat zijn de effecten van het Marietje Kesselsproject op de kennis & opvattingen, en vaardigheden & gedrag ten aanzien van weerbaarheid en machtsmisbruik bij leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool?
3. In hoeverre zijn er verschillen in de effecten van het Marietje Kesselsproject op weerbaarheid en machtsmisbruik tussen jongens en meisjes?
4. Kunnen de effecten op leerlingen worden vergroot c.q. geoptimaliseerd?
5. In welke mate sluit het gehanteerde concept Marietje Kesselsproject c.q. de doelstellingen van het programma aan op de beoogde effecten?

Bij het beantwoorden van de vragen nemen we vraag 2 en 3 samen. We maken onderscheid tussen effecten op kennis en attitude, effecten op vaardigheden en gedrag en overige effecten. Het antwoord op de vierde vraag wordt gegeven in de vorm van enkele aanbevelingen. Het antwoord op de laatste vraag is tevens de slotconclusie van het rapport.

Het meten van weerbaarheid en machtsmisbruik

Weerbaarheid en machtsmisbruik zijn in dit onderzoek in de eerste plaats gemeten door leerlingen en leerkrachten schriftelijke vragenlijsten voor te leggen. Er zijn vragen gesteld over kennis, attitudes, vaardigheden en gedrag. Ter aanvulling op de schriftelijke vragenlijsten zijn telefonische interviews gehouden met leerkrachten, ouders en preventiewerkers. De verschillende onderzoeksmethoden vullen elkaar aan. Een beperking van deze methode is echter dat vaardigheden en gedrag niet rechtstreeks worden geobserveerd. De fysieke weerbaarheid blijft bij het onderzoek dan ook buiten beschouwing. Op voorhand verwachtten we daarom dat het moeilijker zou zijn effecten aan te tonen op vaardigheden en gedrag van leerlingen dan op kennis en attitude, zoals ook blijkt uit vergelijkbaar evaluatie-onderzoek.

Effecten op kennis en attitude

Na afloop van het project oordelen leerkrachten positiever over de weerbaarheid van hun leerlingen dan ervoor. Zowel jongens als meisjes hebben geleerd gevaarlijke situaties te beoordelen en hun zelfvertrouwen is toegenomen. Ook het onderzoek onder leerlingen wijst op een positief effect van het project. Kinderen weten na afloop van het project beter hoe ze moeten handelen volgens de ‘vier stappen’ en zijn iets beter in staat bedreigende situaties te beoordelen. Zowel jongens als meisjes weten na afloop van het project beter hoe ze zich weerbaar moeten opstellen. Op de lange termijn zien we effect, maar bij de meisjes is dit niet meer statistisch significant. Ook op de attitude van de leerlingen zijn er bescheiden, maar duidelijk aantoonbare effecten gevonden. Zowel jongens als meisjes zijn iets meer bereid anderen te helpen en vinden het minder acceptabel om ongewenst te worden aangeraakt. Deze effect blijven ook op de wat langere termijn bestaan. Van de geïnterviewde ouders (van drie van de projectscholen) is een groot deel van mening dat hun kinderen sinds het project beter gevaren kunnen beoordelen.

Effect op vaardigheden en gedrag

Het onderzoek onder de leerlingen levert weinig aanwijzingen op over effecten op vaardigheden en gedrag. Het enige aantoonbare verschil tussen de twee groepen scholen is dat kinderen die de lessen van het Marietje Kesselsproject hebben gevolgd, iets beter om hulp durven te vragen dan kinderen uit de controlegroep. Alleen bij de jongens is dit verschil significant. Ook dit effect vinden we zowel op de korte als de langere termijn. We zien geen verschil in het zelfvertrouwen van leerlingen en de mate waarin ze kunnen opkomen voor zichzelf. Als kinderen rechtstreeks gevraagd wordt of ze iets aan het project hebben gehad, noemen ze wel effecten. Veel leerlingen denken als gevolg van het Marietje Kesselsproject meer zelfvertrouwen te hebben, het sneller te zeggen als ze iets onprettig vinden, andere kinderen die bang zijn vaker te zullen helpen, beter te weten wat ze moeten doen wanneer ze worden lastiggevallen en minder snel andere kinderen te zullen pesten.

Het is moeilijk om op basis van het onderzoek stellige conclusies te trekken over de effecten op vaardigheden en gedrag. Leerlingen, leerkrachten en ouders zeggen dat ze effect zien, maar dit wordt niet bevestigd door de analyse van de vragenlijsten die door de leerlingen zijn ingevuld. Beide onderzoeksmethoden hebben hun beperkingen. Wanneer rechtstreeks wordt gevraagd naar effecten, kan sociale wenselijkheid er toe leiden dat de uitkomsten te positief zijn. Anderzijds kunnen met een schriftelijke vragenlijst niet alle effecten op vaardigheden en gedrag worden gemeten. De gevonden resultaten kunnen dus voor een deel verband houden met de onderzoeksmethoden. Juist doordat de bevindingen van verschillende onderzoeksmethoden in dit onderzoek soms met elkaar in tegenspraak zijn, blijft het enigszins onduidelijk wat precies de effecten van het Marietje Kesselsproject op vaardigheden en gedrag zijn.

Andere effecten van het Marietje Kesselsproject

Op een aantal MKP-scholen zijn door het Marietje Kesselsproject gevallen van seksueel misbruik en mishandeling en verwaarlozing aan het licht gekomen. In die gevallen is meestal met de leerlingen gesproken en zijn externe hulpverleners ingeschakeld. Dankzij het project worden dus gevallen van machtsmisbruik gesignaleerd, die anders wellicht onopgemerkt waren gebleven. Daarnaast zijn er bij leerkrachten vermoedens gerezen over seksueel misbruik, mishandeling en verwaarlozing. Deze leerkrachten geven echter aan dat het voor hen moeilijk is om handelend op te treden op basis van vermoedens.

Hoe kan het nog beter?

Om de doelen van het Marietje Kesselsproject te kunnen bereiken, moet door scholen aan een aantal voorwaarden worden voldaan. Eén van die voorwaarden is dat kinderen al seksuele voorlichting hebben gehad of krijgen tijdens het project. Aan die voorwaarde bleek door de helft van de MKP-scholen niet te zijn voldaan.

Het Marietje Kesselsproject bestaat uit twaalf lessen van één uur. Niet alle scholen die aan het Marietje Kesselsproject hebben deelgenomen bleken echter twaalf lessen van één uur te hebben gedraaid. Op vier van de scholen was aanzienlijk minder tijd aan het project besteed dan de bedoeling was. De leerlingen van deze scholen bleken van het project minder te hebben geleerd dan kinderen van andere scholen.

In de opzet van het project zou er rekening mee gehouden moeten worden dat niet alle deelnemende scholen aan de gestelde voorwaarden voldoen. Wanneer de voorwaarden als eis worden gehanteerd, is de consequentie dat sommige scholen niet zullen deelnemen aan het project. Het verdient daarom aanbeveling om het project aan te passen aan de beginsituatie in de klas, bijvoorbeeld door extra of aangepaste lessen te geven op scholen waar geen seksuele voorlichting is gegeven. Dit kan wel een uitbreiding van het project inhouden. Seksuele voorlichting maakt nu geen deel uit van het project. Aangezien kinderen minder kennis opdoen wanneer als het project minder dan twaalf lessen omvat, is het niet aan te bevelen om concessies te doen aan het aantal lessen.

Een andere voorwaarde voor het welslagen van het Marietje Kesselsproject is een goede samenwerking tussen de preventiewerker die de lessen geeft en de groepsleerkracht die bij de lessen een observerende en assisterende rol vervult. Het is de bedoeling dat de groepsleerkracht bij de MKP-lessen aanwezig is. Ook aan die voorwaarde bleek veelal niet te zijn voldaan. Slechts 30 procent van de groepsleerkrachten was bij alle MKP-lessen voor jongens aanwezig. Slechts zeventien procent van de leerkrachten was bij alle MKP-lessen voor meisjes aanwezig. Dit is een onwenselijke situatie, omdat de leerkrachten ook na afloop van het project aandacht zullen moeten besteden aan de weerbaarheid van hun leerlingen.

Voor de school is het meestal niet te organiseren dat bij elke les een groepsleerkracht aanwezig is. Dit is begrijpelijk, alleen al gezien het huidige tekort aan leraren. Er moet vanuit

worden gegaan dat per groep slechts één groepsleerkracht beschikbaar is, die zijn aandacht over de jongens en meisjes moet verdelen. Het verdient aanbeveling om op grond hiervan vast te stellen hoe vaak en bij welke activiteiten de groepsleerkracht aanwezig zou moeten zijn. Tevens is het van belang een vorm te vinden om de groepsleerkrachten te informeren over de lessen die hij of zij niet kan bijwonen.

Leerkrachten van MKP-scholen zijn vrijwel allemaal positief tot zeer positief over het project. Desalniettemin hebben zij toch nog verschillende suggesties voor verbetering van het project. Zo zou er met name meer aandacht moeten komen voor de follow-up van het project, om te voorkomen dat het effect van het project na verloop van tijd verdwijnt. Daartoe zou er meer aandacht kunnen komen voor aanvullende scholing binnen het team. Bovendien zou het project minstens eenmaal per jaar herhaald moeten worden. Een andere suggestie voor verbetering van het project is het project beter te integreren in de school. Het project zou bijvoorbeeld niet te hoeven worden beperkt tot leerlingen van de bovenbouw.

In de huidige opzet van het project zijn er betrekkelijk weinig activiteiten voor het hele schoolteam. Dergelijke activiteiten blijken door een deel van de leerkrachten gemist te worden. Het verdient aanbeveling om meer teamgerichte activiteiten in het project op te nemen, om de kennis over weerbaarheid en machtsmisbruik bij alle leerkrachten te vergroten. Dat is in de eerste plaats van belang omdat machtsmisbruik zich niet beperkt tot het klaslokaal, maar bijvoorbeeld ook op het schoolplein kan voorkomen. In de tweede plaats kan hierbij aandacht worden besteed aan aspecten van weerbaarheid die van belang zijn voor jongere kinderen, zodat ook de leerkrachten van de overige groepen hun leerlingen kunnen helpen weerbaarder te worden. Het type teamgerichte activiteiten hangt af van de ervaring die de school met het project heeft. Als het project nieuw is, ligt het voor de hand voorlichtingsbijeenkomsten te houden; als de school al ervaring heeft met MKP, kan besproken worden welke aanvullende activiteiten kunnen worden ondernomen.

Hoe effectief is het Marietje Kesselsproject: worden de doelen bereikt?

Is het Marietje Kesselsproject een geschikte aanpak om de weerbaarheid van kinderen te vergroten? Hoewel we zojuist hebben vastgesteld dat de uitvoering van het project nog voor verbetering vatbaar is, zijn er ook nu al voldoende aanwijzingen om deze vraag met 'ja' te beantwoorden. De algemene conclusie is dat het Marietje Kesselsproject een positief effect heeft op de weerbaarheid van kinderen. Dit geldt zowel voor jongens als meisjes. De gegevens van leerkrachten, leerlingen en ouders wijzen in die richting. Vooral voor effecten op de kennis en attitude van kinderen zijn duidelijke aanwijzingen gevonden. Effecten op vaardigheden en gedrag bleken, zoals verwacht, minder goed aantoonbaar.

Van groot belang is dat de effecten niet alleen onmiddellijk na afloop van het project konden worden aangetoond, maar ook enkele maanden daarna. Het is dus niet zo dat de kinderen de lessen al weer snel vergeten zijn en dat hun houding slechts tijdelijk is beïnvloed. Voor een

kortlopend project is dit een resultaat dat tevreden moet stemmen. Of het programma een blijvend preventief effect zal hebben, kunnen we op grond van dit onderzoek niet beoordelen. We moeten dat ook niet verwachten van het Marietje Kesselsproject alleen. Het vergroten van de weerbaarheid is een thema dat brede aandacht verdient in het onderwijs, zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs. Het Marietje Kesselsproject kan hier een belangrijke impuls aan geven.

LITERATUUR

Blonk, R.W.B. (1996). *Self-efficacy and treatment of childhood social incompetence*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Faculteit der Psychologie.

Bun, C. (1998). *Evaluatie 'Kom op voor jezelf'. Rapportage van een effectonderzoek en een evaluatie onder de leerkrachten van de scholen*. Rotterdam: GGD Rotterdam en omstreken. Intern rapport.

Dekkers, B. (1995). 'Zeg nou zelf'. Een preventieprogramma ter bevordering van de sociale competentie van kinderen in de bovenbouw van de basisschool. In A.C. Collot d'Escury-Koenigs, T. Engelen-Snaterse en E. Mackaay-Cramer (red), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten, knelpunten*, (pp. 177-199). Lisse: Swets en Zeitlinger.

Helvoort, K., van en Y. Clarijs (1999). *Handboek Marietje Kesselsproject*. Utrecht: NIZW-uitgeverij.

Joosten, E. en C. Grave (1997). *Evaluatie-onderzoek van het project 'Over de grens'*. Rotterdam: GGD Rotterdam en omstreken.

Meer, B., van der (1995). Attitudeverandering door middel van pestprojecten op scholen. In A.C. Collot d'Escury-Koenigs, T. Engelen-Snaterse en E. Mackaay-Cramer (red), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten, knelpunten*, (pp. 263-275) Lisse: Swets en Zeitlinger.

Meijden, M., van der en C. Hoefnagels (1993). 'Voor straf een zoen'. *Evaluatie van een programma ter preventie van seksueel misbruik*. Utrecht: NcGv-reeks 93-13.

Prins, P. (1995). Sociale vaardigheidstraining bij kinderen in de basisschoolleeftijd: programma's, effectiviteit en indicatiestelling. In A.C. Collot d'Escury-Koenigs, T. Engelen-Snaterse en E. Mackaay-Cramer (red), *Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten, knelpunten*, (pp. 65-83) Lisse: Swets en Zeitlinger.

Smits, J.A.E. en H.C.M. Vorst (1990). *Schoolvragenlijst voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Berkhout B.V.

Taal, M. en M. Edelaar (1994). De opzet van effectonderzoek naar een preventieprogramma: afwegingen en keuzes. *Jeugd en samenleving*, 4, pp. 205-212.

Vermeulen, M. (1993). *'Ja'- en 'Nee'-gevoelens. Preventie van seksueel misbruik in het primair onderwijs*. Utrecht: Stichting tot Wetenschappelijk Onderzoek omtrent Seksualiteit en Geweld, Universiteit Utrecht.

Wezel, D., van (1999). *Evaluatierapport Kom op voor jezelf*. Delft: GGD Delfland.

BIJLAGEN

VRAGENLIJST VOOR LEERLINGEN

(Tweede tranche, tweede meting, projectscholen)

In deze vragenlijst staan uitspraken waarover jij je mening mag geven. De uitspraken gaan over jou en hoe je omgaat met bijvoorbeeld je klasgenootjes, vriendjes of volwassenen. Er worden ook vragen gesteld over wat je durft en wat je doet in minder leuke situaties, zoals ruzie met vrienden.

Bij bijna alle vragen staan vakjes, waarin je een antwoord kunt omcirkelen. We geven een voorbeeld:

Wat doe je het liefst: tv-kijken of buiten spelen?

1	tv-kijken
2	buiten spelen

Als je liever buiten speelt dan naar de tv kijkt, zet je een rondje om de 2. Dus zo:

1	tv-kijken
2	buiten spelen

Soms mag je ook zelf een antwoord geven. We geven een voorbeeld:

Wat eet je het liefst?

Geef zo eerlijk mogelijk antwoord op de vragen. Er zijn geen goede of foute antwoorden, het gaat om jouw mening. Sla geen vragen over en blijf niet te lang nadenken bij een vraag.

Gebruik bij het invullen van de vragen een potlood. Als je je vergist kan je het foute antwoord uitgummen en het goede omcirkelen.

Je kunt nu deze bladzijde omslaan en beginnen met het beantwoorden van de vragen. Op de achterkant van dit blaadje staat de eerste vraag.

A ALGEMEEN**1 Wanneer ben je geboren?**

Vul de dag, de maand en het jaar in, bijvoorbeeld

dag: maand: jaar:

dag:	maand:	jaar:
------	--------	-------

2 In welke groep zit je?

1	groep 6
2	groep 7
3	groep 8

3 Ben je een meisje of een jongen?

1	een meisje
2	een jongen

4 Bij welke groep hoor jij?

1	Nederlanders
2	Marokkanen
3	Turken
4	Surinamers
5	Arubanen of Antillianen
6	een andere groep

5 Welke taal wordt er bij jou thuis meestal gesproken?

1	Nederlands
2	een andere taal
3	Nederlands en een andere taal

B WAT WEET JE?

Op deze bladzijde staan 8 uitspraken. We willen graag van elke uitspraak weten of die volgens jou waar, meestal waar, meestal niet waar, of niet waar is.

1	Als je denkt dat iemand die je niet kent je pijn gaat doen, is het slim om te gaan schreeuwen.	waar	meestal waar	meestal niet waar	niet waar
2	Als je zegt dat je iets echt niet leuk vindt maar je lacht er een beetje bij, dan geloven ze je niet.	waar	meestal waar	meestal niet waar	niet waar
3	Als een klasgenoot je schopt, mag je gelijk terugschoppen.	waar	meestal waar	meestal niet waar	niet waar
4	Als iemand je om je middel vastpakt, kan kietelen helpen om los te komen.	waar	meestal waar	meestal niet waar	niet waar
5	Als je ziet dat een klasgenoot je pijn wil doen, moet je gelijk gaan schreeuwen.	waar	meestal waar	meestal niet waar	niet waar
6	Als iemand je bij je pols vastpakt en je wilt weggkomen, moet je de ander pijn doen.	waar	meestal waar	meestal niet waar	niet waar
7	Als iemand je vastpakt en die is sterker dan jij, kun je beter niets terugdoen.	waar	meestal waar	meestal niet waar	niet waar
8	Als een klasgenoot iets bij je doet wat je niet leuk vindt, moet je dat eerst rustig zeggen en daarna pas boos worden.	waar	meestal waar	meestal niet waar	niet waar

C WAT KUN JE HET BESTE DOEN?

Op de deze bladzijde staan 4 situaties die je kunnen overkomen. We willen graag weten wat je dan het beste kunt doen, je kunt telkens kiezen uit vier antwoorden.

- 1 Wat kun je het beste doen als de oudere broer van een klasgenoot je geld belooft als je bij hem thuis komt spelen?

1	Alleen meegaan als het een leuke jongen is.
2	Zeggen dat je niet meegaat omdat je al genoeg geld hebt.
3	Zeggen dat je niet kunt omdat je naar je oma moet.
4	Gewoon meegaan, want misschien heb je wel een leuke middag en krijg je nog geld toe ook.

- 2 Wat kun je het beste doen als een volwassene die je al een keer hebt gezien, je een lift naar huis wil geven?

1	Niet meegaan en zeggen dat je liever loopt.
2	Niet meegaan, want je weet niet of hij of zij is te vertrouwen.
3	Gewoon meegaan, want je kent degene en dan is het niet eng meer.
4	Alleen meegaan als hij of zij in je buurt woont, want dan kun je mooi thuis worden afgezet.

- 3 Wat kun je het beste doen als een onbekende aan jou en een klasgenoot vraagt mee te lopen om de weg te wijzen?

1	Uitleggen waar hij of zij naar toe moet, maar zelf niet meelopen.
2	Gewoon meegaan en weglopen als je er bijna bent.
3	Zeggen dat je de omgeving niet goed kent.
4	Gewoon meegaan, want je bent toch met zijn tweeën.

- 4 Wat kun je het beste doen als vrienden je vragen om stiekem ergens te gaan spelen en je weet niet zeker of je dat leuk vindt?

1	Gewoon meegaan, want je kan altijd naar huis als je het niet leuk vindt.
2	Meegaan, want misschien maak je wel iets leuks mee.
3	Vragen of we niet ergens anders kunnen gaan spelen.
4	Een smoes verzinnen om niet mee te hoeven.

D HOE DENK JE HIEROVER?

Op deze en op de volgende bladzijden staan 35 uitspraken. We willen graag van elke uitspraak weten of je het er mee eens bent of niet. Je kunt kiezen uit vier antwoorden: ja!, ik denk het wel, ik denk het niet, en nee!.

1	Iedereen moet zijn eigen problemen oplossen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
2	Ik help graag klasgenoten met het oplossen van vervelende problemen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
3	Ik vind het vervelend als een klasgenoot me een probleem vertelt, en vraagt of ik wil helpen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
4	Als klasgenoten een probleem hebben, help ik ze graag.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
5	Als mijn beste vriend of vriendin me iets verdrietigs vertelt, ga ik vlug over iets anders praten.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
6	Ik vind het vervelend om vrienden te helpen die een verdrietig probleem hebben.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
7	Als er problemen zijn, moet je elkaar helpen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
8	Ik weet meestal wel hoe ik iemand die een probleem heeft, kan helpen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
9	Ik vind het fijn als anderen hun problemen tegen mij vertellen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
10	Wie meedoet met het pesten van een klasgenoot, is een meeloper.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
11	Alleen rare kinderen worden gepest.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
12	Als je meedoet met anderen, is dat niet zo erg als wanneer je zelf iemand pest.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
13	Schelden is niet erg, want schelden doet geen pijn	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
14	Het is stoer om te pesten.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!

15	Als kinderen worden gepest, is dat bijna altijd hun eigen schuld.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
16	Het is laf om mee te doen met het pesten van klasgenoten.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
17	Kinderen die worden gepest zijn dom.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
18	Kinderen die worden gepest, komen niet goed voor zichzelf op.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
19	Als je opa of oma je een zoen wil geven, is het raar om dat te weigeren.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
20	Als een volwassene aan je zit, mag je best zeggen dat je dat vervelend vindt.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
21	Als je het vervelend vindt dat je op je verjaardag door iedereen wordt gezoend, is het ongeleefd om dat te zeggen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
22	Alleen als ik dat wil, hoef ik iemand een zoen te geven.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
23	Als iemand een arm om je heen slaat, mag je best zeggen dat je dat vervelend vindt.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
24	Als iemand je wil knuffelen, is het raar om dat te weigeren.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
25	Ik mag zelf beslissen of ik bij mijn oom of tante op schoot ga zitten.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
26	Ik geef mijn vriendje of vriendinnetje alleen een zoen als hij of zij dat ook wil.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
27	Alleen als ik dat wil, mag iemand me aanraken.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
28	Ik word wel eens ongeduldig als ik lang moet wachten.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
29	Ik ben altijd vriendelijk tegen al mijn klasgenoten, ook als ze onaardig doen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!

30	Ik drijf wel eens mijn zin door als ik iets heel graag wil.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
31	Ik doe altijd direct wat me gevraagd wordt.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
32	Ik ben altijd heel aardig voor de juf of meester.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
33	Ik vertel wel eens een leugentje.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
34	Als mijn vrienden iets doen wat niet mag, doe ik daar wel eens aan mee.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!
35	Ik ben altijd beleefd tegen volwassenen.	ja!	ik denk het wel	ik denk het niet	nee!

E DURF JE DIT? KUN JE DIT?

Op deze en op de volgende bladzijde staan 22 uitspraken. Wij willen graag van elke uitspraak weten of de uitspraak bij jouw past. Durf of kan jij datgene wat in de uitspraak staat. Je kunt kiezen uit vier antwoorden: ja zeker, ik denk het wel, ik denk het niet, of nee zeker niet.

1	Als er iets vervelends is gebeurd, vind ik het moeilijk om om hulp te vragen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
2	Ik durf geheimen die me een naar gevoel geven, aan een volwassene te vertellen die ik vertrouw.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
3	Als ik een vervelend probleem heb, durf ik hulp van klasgenoten te vragen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
4	Als er iets vervelends is gebeurd, durf ik dat tegen de juf of meester te vertellen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
5	Ik vind het eng om een kamer binnen te gaan waar veel mensen zijn.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
6	Als ik zie dat iemand wordt lastiggevallen, durf ik om hulp te roepen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet

7	Ik durf de juf of meester te roepen als ik zie dat een klasgenoot op het schoolplein in elkaar wordt geslagen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
8	Als klasgenoten me pesten, durf ik dat tegen de juf of meester te vertellen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
9	Als iemand die ik niet ken me iets vraagt, word ik verlegen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
10	In de klas durf ik te zeggen wat ik denk.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
11	Ik vind het vervelend om voor de klas te komen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
12	Als ik iets vervelend vind, durf ik dat te zeggen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
13	Als een tante of oom me een zoen wil geven en ik wil dat niet, durf ik dat te zeggen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
14	Als mijn vriendje of vriendinnetje me wil knuffelen en ik wil dat niet, durf ik dat te zeggen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
15	Als mijn moeder of vader boos op me is om iets dat ik niet heb gedaan, durf ik dat te zeggen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
16	Als ik met andere kinderen wil meespelen, durf ik dat te vragen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
17	Ik ben bang voor kinderen die groter zijn dan ik.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
18	Als een klasgenoot me als eerste slaat, durf ik terug te slaan.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
19	Als andere kinderen met me willen vechten, durf ik te zeggen dat ik dat niet wil.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet
20	Als iemand me vastpakt en ik zeg dat ik iets ga doen om los te komen, durf ik dat ook te doen.	ja zeker	ik denk het wel	ik denk het niet	nee zeker niet

- | | | | | | |
|----|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| 21 | Als ik wordt uitgescholden, ga ik huilen. | ja
zeker | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee zeker
niet |
| 22 | Als een klasgenoot me wil slaan, durf ik te zeggen dat hij dat niet mag doen. | ja
zeker | ik denk
het wel | ik denk
het niet | nee zeker
niet |

E IS DIT JE OVERKOMEN?

SITUATIE 1

1 Ben je in de afgelopen twee weken door andere kinderen uitgescholden?

- | | |
|---|------------------------------------------|
| 1 | Ja - ga verder met vraag 2 |
| 2 | Nee - ga naar vraag 5, <i>SITUATIE 2</i> |

2 Hoe voelde je je toen je werd uitgescholden? Omcirkel bij alle gevoelens JA of NEE.

- | | | |
|------------|----|-----|
| Bang | ja | nee |
| Boos | ja | nee |
| Schuldig | ja | nee |
| Verdrietig | ja | nee |
| In de war | ja | nee |
| Anders | | |

3a Wat deed je toen je werd uitgescholden? Omcirkel bij alle acties JA of NEE. En zet een kruisje bij wat je als eerste deed.

	Deed je dit?		Deed je dit als eerste?
Ik heb gewacht tot ze stopten.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb een grapje gemaakt.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben weggelopen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb om hulp geroepen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan slaan en schoppen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben boos geworden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben terug gaan schelden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb rustig gezegd dat ze moesten ophouden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan schreeuwen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan huilen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Anders	<input type="text"/>		

3b Hielden ze op met schelden toen jij die dingen deed?

1	Ja, meteen.
2	Ja, maar pas na een tijdje.
3	Nee, ze gingen gewoon door.
4	Nee, het werd erger.

4 Wat vind je van wat jezelf deed toen je werd uitgescholden? Omcirkel iedere keer JA of NEE.

Stom	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Slim	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Flink	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Trots	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Laf	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Anders	<input type="text"/>	

SITUATIE 2

5 Ben je in de afgelopen twee weken door andere kinderen geslagen of geschopt?

1	ja – ga verder met vraag 6
2	nee - ga naar vraag 9, <i>SITUATIE 3</i>

6 Hoe voelde je je toen je werd geslagen of geschopt? Omcirkel bij alle gevoelens JA of NEE.

Bang ja nee

Boos ja nee

Schuldig ja nee

Verdrietig ja nee

In de war ja nee

Anders

7a Wat deed je toen je werd geslagen of geschopt? Omcirkel bij alle acties JA of NEE. En zet een kruisje bij wat je als eerste deed.

	Deed je dit?		Deed je dit als eerste?
Ik heb gewacht tot ze stopten.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb een grapje gemaakt.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben weggelopen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb om hulp geroepen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben terug gaan slaan en schoppen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben boos geworden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan schelden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb rustig gezegd dat ze moesten ophouden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan schreeuwen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan huilen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Anders	<input type="text"/>		

7b Hielden ze op met slaan en schoppen toen jij die dingen deed?

1	Ja, meteen.
2	Ja, maar pas na een tijdje.
3	Nee, ze gingen gewoon door.
4	Nee, het werd erger.

8 Wat vind je van wat jezelf deed toen je werd geslagen en geschopt? Omcirkel iedere keer JA of NEE.

Stom	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Slim	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Flink	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Trots	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Laf	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Anders	<input type="text"/>	

SITUATIE 3

9 Ben je in de afgelopen twee weken door andere kinderen gepest?

1	ja - ga verder met vraag 10
2	nee - ga naar vraag 13, SITUATIE 4

10 Hoe voelde je je toen werd gepest? Omcirkel bij alle gevoelens JA of NEE.

Bang	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Boos	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Schuldig	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Verdrietig	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
In de war	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Anders	<input type="text"/>	

11a Wat deed je toen je werd gepest? Omcirkel bij alle acties JA of NEE. En zet een kruisje bij wat je als eerste deed.

	Deed je dit?		Deed je dit als eerste?
Ik heb gewacht tot ze stopten.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb een grapje gemaakt.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben weggelopen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb om hulp geroepen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan slaan en schoppen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben boos geworden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan schelden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik heb rustig gezegd dat ze moesten ophouden.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan schreeuwen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Ik ben gaan huilen.	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/>
Anders	<input type="text"/>		

11b Hielden ze op met pesten toen jij die dingen deed?

1	Ja, meteen.
2	Ja, maar pas na een tijdje.
3	Nee, ze gingen gewoon door.
4	Nee, het werd erger.

12 Wat vind je van wat jezelf deed toen je werd gepest? Omcirkel iedere keer JA of NEE.

Stom	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Slim	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Flink	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Trots	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Laf	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee	Anders	<input type="text"/>	

SITUATIE 4

13 Heb jij in de afgelopen twee weken een ander kind uitgescholden?

- | | |
|---|------------------------------------------|
| 1 | ja - ga verder met vraag 14 |
| 2 | nee - ga verder met vraag 15, SITUATIE 5 |

14 Hoe voelde je je toen je dat deed? Omcirkel bij alle gevoelens JA of NEE.Stoer

ja

nee

Laf

ja

nee

Trots

ja

nee

Flink

ja

nee

Boos

ja

nee

Verdrietig

ja

nee

Bang

ja

nee

Schuldig

ja

nee

Anders

--

SITUATIE 5

15 Heb jij in de afgelopen twee weken een ander kind geslagen of geschopt?

1	ja - ga verder met vraag 16
2	nee - ga verder vraag 17, SITUATIE 6

16 Hoe voelde je je toen je dat deed? Omcirkel bij alle gevoelens JA of NEE.

Stoer ja nee

Laf ja nee

Trots ja nee

Flink ja nee

Boos ja nee

Verdrietig ja nee

Bang ja nee

Schuldig ja nee

Anders

SITUATIE 6

17 Heb jij in de afgelopen twee weken een ander kind gepest?

1	ja – ga verder met vraag 18
2	nee - je bent klaar met invullen

18 Hoe voelde je je toen je dat deed? Omcirkel bij alle gevoelens JA of NEE.

Stoer	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Laf	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Trots	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Flink	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Boos	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Verdrietig	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Bang	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Schuldig	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee
Anders	<input type="text"/>	

Tenslotte willen we je nog een paar vragen stellen over hoe je de lessen over weerbaarheid vond:

1 Heb je de afgelopen weken alle lessen van het project over weerbaarheid gevolgd?

1	Ja	
2	Nee, ik heb	

2 Wat vond je van de lessen? (zet een kruisje in het hokje)

- Toneelstukjes
- De verdedigingsoefeningen
- De kringgesprekken, met elkaar praten (zonder huiswerkschrift)
- Het huiswerk maken
- Het huiswerkschrift (wat er in staat)

Leuk	Gaat wel	Niet leuk

3 Welke lessen vond je het leukst?

1	Toneelstukjes
2	De verdedigingsoefeningen
3	De kringgesprekken, met elkaar praten (zonder huiswerkschrift)
4	Het huiswerk maken
5	iets anders, namelijk

4 Welke lessen vond je het minst leuk?

1	Toneelstukjes
2	De verdedigingsoefeningen
3	De kringgesprekken, met elkaar praten (zonder huiswerkschrift)
4	Het huiswerk maken
5	iets anders, namelijk

5 In hoeverre gelden de volgende uitspraken voor jou?

- Door de lessen heb ik meer zelfvertrouwen gekregen
- Door de lessen, durf ik sneller te zeggen als ik iets onprettig vind, als ik dat niet wil
- Door de lessen denk ik dat ik vaker andere kinderen zal helpen die bang zijn.
- Door de lessen weet ik beter wat ik moet doen als ik lastiggevalen wordt
- Door de lessen zal ik minder snel andere kinderen pesten

Ja	Een beetje	Nee

6 Wat vond je van de docent die de lessen gaf

1	Goed
2	Ging wel
3	Niet goed
4	Anders, namelijk

7 Vind je dat andere kinderen van groep 7 en 8 die nog niet hebben meegedaan, deze lessen ook moeten krijgen?

1	Ja, omdat
2	Nee, omdat

8 Als je nog opmerkingen hebt over de lessen, kan je die hieronder opschrijven:

.....
.....

DIT WAS DE LAATSTE VRAAG. DANK JE WEL VOOR DE MEDEWERKING.

Vragenlijst voor leerkrachten

Marietje Kesselsproject

(Tweede tranche, tweede meting)

ALGEMEEN

1 BRIN

2 Wat is uw naam?

3 Aan welke klas geeft u les?

- groep 6
- groep 7
- groep 8
- groep 7/8
- groep 6/7/8

4a Hebben de leerlingen van uw klas na de start van het Marietje Kesselsproject, seksuele voorlichting gehad op school?

- nee - sla vraag 4b over
- ja

4b Wat voor lessen waren dat?

5 Heeft u na de start van het Marietje Kesselsproject een cursus gevolgd op het gebied van signalering van kindermishandeling, pesten, seksuele intimidatie of dergelijke?

- nee
- ja, de cursus _____

6a Hoeveel lessen van het Marietje Kesselsproject hebben de leerlingen van uw klas gehad?

6b Hoeveel lessen van het Marietje Kesselsproject heeft u bijgewoond?

_____ meisjes lessen en _____ jongens lessen

WEERBAARHEID

7a Aan weerbaarheid zijn verschillende aspecten te onderscheiden. Wilt u in de onderstaande tabel aangeven in welke mate de leerlingen van uw klas, momenteel gemiddeld voldoen aan de onderscheiden aspecten van weerbaarheid. U kunt kiezen uit vier antwoorden: slecht, enigszins, redelijk en goed. Vult u de vraag apart in voor de jongens uit uw klas, en voor de meisjes. Geeft u tevens aan hoeveel leerlingen uit de klas onvoldoende voldoen aan de onderscheiden aspecten.

De mate waarin leerlingen:	Jongens				Meisjes				Aantal leerlingen die dit onvoldoende kan
	slecht	enigszins	redelijk	goed	slecht	enigszins	redelijk	goed	
beschikken over zelfvertrouwen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—
verbaal op kunnen komen voor zichzelf	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—
hun gevoel (her)kennen en kunnen verwoorden	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—
zich kunnen inleven in anderen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—
onderling conflicten kunnen oplossen zonder verbaal en/of non-verbaal geweld	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—
groepsdruk kunnen weerstaan	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—
bij sociaal-emotionele problemen hulp durven vragen aan klasgenoten	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—
bij sociaal-emotionele problemen hulp kunnen geven aan klasgenoten	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—
het gevaar inzien van bedreigende situaties	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	—

7b Heeft het Marietje Kesselsproject geleid tot veranderingen wat betreft de weerbaarheid van de leerlingen van uw klas?

<input type="checkbox"/>	nee - sla vraag 7c over
<input type="checkbox"/>	ja

7c Wat is er volgens u veranderd?

SFEER IN DE KLAS

8 Aan de sfeer in een klas zijn verschillende aspecten te onderscheiden. Wilt u in de onderstaande tabel aangeven of de sfeer in de klas momenteel meer lijkt op het linkse dan wel op het rechtse aspect. (Als de sfeer bijvoorbeeld zeer eensgezind is, dan kruist u het hokje onder 1 aan; indien de sfeer overwegend verdeeld is, dan kruist u het hokje onder 4 aan.)

	1	2	3	4	5	
Eensgezind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verdeeld
Gezellig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ongezellig
Geordend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Chaotisch
Vriendelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vijandig
Rustig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Druk

9a Heeft het Marietje Kesselsproject geleid tot veranderingen in de sfeer in uw klas?

<input type="checkbox"/>	nee - sla vraag 9b over
<input type="checkbox"/>	ja

9b Wat is er volgens u veranderd?

10a Zijn er momenteel in de klas jongens die duidelijk de rol van 'leider' hebben?

Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- Nee
- ja, op het gebied van lol-trappen
- ja, op het gebied van pesten
- ja, op het gebied van sport
- ja, op een ander gebied, namelijk _____
- weet ik niet

10b Zijn er momenteel in de klas meisjes die duidelijk de rol van 'leidster' hebben?

Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- Nee
- ja, op het gebied van lol-trappen
- ja, op het gebied van pesten
- ja, op het gebied van sport
- ja, op een ander gebied, namelijk _____
- weet ik niet

11a Heeft het Marietje Kesselsproject geleid tot veranderingen in de verhoudingen binnen de klas qua leiderschap?

- nee - sla vraag 11b over
- ja

11b Wat is er volgens u veranderd?

12 Zijn er momenteel in de klas 'eenlingen' die buiten de groep vallen?

- nee
- ja, ongeveer ____ jongens en ____ meisjes vallen buiten de groep
- weet ik niet

13a Heeft het Marietje Kesselsproject geleid tot veranderingen binnen de klas qua 'eenlingen' die buiten de groep vallen?

- nee - sla vraag 13b over
 ja

13b Wat is er volgens u veranderd?

PESTEN

14 Zijn er leerlingen in de klas die na de start van het Marietje Kesselsproject het slachtoffer zijn (geweest) van pesten door klasgenoten?

- leerlingen worden incidenteel gepest
 leerlingen worden regelmatig gepest

Sla vraag 15 tot en met 19 over als er geen leerlingen worden gepest.

15 Wie zijn verantwoordelijk voor dat pesten?

- er wordt vooral door individuele leerlingen gepest
 er is een vast groepje leerlingen die de slachtoffers pest
 er zijn wisselende groepjes leerlingen die de slachtoffers pesten
 anders, namelijk _____

16 Welke vormen van pesten heeft u na de start van het Marietje Kesselsproject waargenomen?
Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- | | |
|--------------------------------|--------------------------|
| Rare bijnamen geven | <input type="checkbox"/> |
| Uitschelden | <input type="checkbox"/> |
| Spullen wegnemen of kapotmaken | <input type="checkbox"/> |
| Kinderen buitensluiten | <input type="checkbox"/> |
| Gemene grapjes maken | <input type="checkbox"/> |
| Slaan en schoppen | <input type="checkbox"/> |
| Bedreigen | <input type="checkbox"/> |

Anders, namelijk _____

17a Wie maken zich schuldig aan pesten?

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | alleen jongens |
| <input type="checkbox"/> | vooral jongens |
| <input type="checkbox"/> | evenveel jongens als meisjes |
| <input type="checkbox"/> | vooral meisjes |
| <input type="checkbox"/> | alleen meisjes |

17b Wie zijn het slachtoffer van pesten?

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | alleen jongens |
| <input type="checkbox"/> | vooral jongens |
| <input type="checkbox"/> | evenveel jongens als meisjes |
| <input type="checkbox"/> | vooral meisjes |
| <input type="checkbox"/> | alleen meisjes |

18 Wat is momenteel, over het algemeen de reactie van de overige klasgenoten op het pesten?

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Ze gaan meedoen | <input type="checkbox"/> |
| Ze proberen het te stoppen | <input type="checkbox"/> |
| Ze helpen de gepeste kinderen | <input type="checkbox"/> |
| Ze zoeken hulp van een leerkracht | <input type="checkbox"/> |
| Ze doen niets | <input type="checkbox"/> |

Anders, namelijk _____

19a Heeft het Marietje Kesselsproject invloed (gehad) op incidenteel pestgedrag in de klas?

- nee - sla vraag 19b over
 ja

19b Wat is er volgens u veranderd?

19c Heeft het Marietje Kesselsproject invloed (gehad) op systematisch pestgedrag in de klas?

- nee - sla vraag 19d over
 ja

19d Wat is er volgens u veranderd?

20 Zijn er na de start van het Marietje Kesselsproject met betrekking tot pesten belangrijke voorvallen geweest, waarbij leerlingen uit uw klas betrokken waren?

- nee
 ja, namelijk _____

VECHTEN

21a Is er na de start van het Marietje Kesselsproject door de leerlingen uit de klas onderling gevochten?

- nee - ga verder met vraag 25
 ja, dagelijks
 ja, wekelijks
 ja, maandelijks
 ja, minder vaak dan maandelijks

21b Heeft het Marietje Kesselsproject invloed (gehad) op onderling vechten in de klas?

- nee - sla vraag 21c over
 ja

21c Wat is er volgens u veranderd?

22 Wie begint er momenteel meestal met vechten?

- individuele leerlingen
 een groep leerlingen
 er zit geen patroon in
 weet ik niet

23 Komt het wel eens voor dat bij de vechtpartijen wapens worden gebruikt?

- nooit
 zelden
 vaak
 weet ik niet

24a Wie maken zich momenteel schuldig aan de vechtpartijen?

- alleen jongens
 vooral jongens
 evenveel jongens als meisjes
 vooral meisjes
 alleen meisjes

24b Wie zijn er momenteel het slachtoffer van de vechtpartijen?

- alleen jongens
 vooral jongens
 evenveel jongens als meisjes
 vooral meisjes
 alleen meisjes

25 Zijn er na de start van het Marietje Kesselsproject met betrekking tot vechten belangrijke voorvallen geweest, waarbij leerlingen uit uw klas betrokken waren?

nee

ja, namelijk _____

SEKSUELE INTIMIDATIE OF MISBRUIK

De volgende vraag gaat over seksuele intimidatie of misbruik. Dit kan in verschillende mate en in verschillende vormen voorkomen, variërend van seksuele grapjes en toespelingen, ongewenste aanrakingen van borsten, billen of geslachtsdelen tot incest en verkrachtingen.

26 Zijn er na de start van het Marietje Kesselsproject met betrekking tot seksuele intimidatie of misbruik belangrijke voorvallen geweest, waarbij leerlingen uit uw klas betrokken waren?

nee

ja, namelijk _____

MISHANDELING OF VERWAARLOZING

27 Zijn er na de start van het Marietje Kesselsproject met betrekking tot kindermishandeling belangrijke voorvallen geweest, waarbij leerlingen uit uw klas betrokken waren?

nee

ja, namelijk _____

28 Wilt u in de onderstaande tabel aangeven in hoeverre het Marietje Kesselsproject voldoet aan de onderscheiden aspecten?

a	Aansluiting bij het kennisniveau van de leerlingen.	goed	voldoende	onvoldoende	slecht
b	Aansluiting bij de sociale vaardigheden van de leerlingen.	goed	voldoende	onvoldoende	slecht
c	Aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen.	goed	voldoende	onvoldoende	slecht
d	Aansluiting bij de waarden en normen van de leerlingen.	goed	voldoende	onvoldoende	slecht

29 Wilt u in de onderstaande tabel uw waardering geven voor de specifieke kenmerken van het Marietje Kesselsproject?

a	De lessen vinden plaats in afzonderlijke jongens en meisjes groepen.	zeer positief	positief	negatief	zeer negatief
b	De lessen worden gegeven door docenten van buiten de school.	zeer positief	positief	negatief	zeer negatief
c	In de lessen komen zowel mentale als fysieke vaardigheden aan de orde.	zeer positief	positief	negatief	zeer negatief
d	Totale waardering.	zeer positief	positief	negatief	zeer negatief

30a Kunt u kort aangeven wat u van het Marietje Kesselsproject heeft geleerd?

30b Hebben de overige teamleden (via u) iets van het Marietje Kesselsproject geleerd?  *Regioplan*
Zo ja, wilt u uw antwoord kort toelichten?

30c Hebben de ouders van de leerlingen iets van het Marietje Kesselsproject geleerd?
Zo ja, wilt u uw antwoord kort toelichten?

31 Heeft u in uw reguliere lessen aandacht besteed aan (de onderwerpen van) het Marietje Kesselsproject? Zo ja, op welke wijze?

32 Wilt u in de onderstaande tabel uw waardering geven voor de docenten van het Marietje Kesselsproject?

a	De inhoudelijke kennis van de docenten.	<input type="checkbox"/> goed	<input type="checkbox"/> voldoende	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> slecht
b	De didactische aanpak van de docenten.	<input type="checkbox"/> goed	<input type="checkbox"/> voldoende	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> slecht
c	Wijze van omgaan met problemen van leerlingen.	<input type="checkbox"/> goed	<input type="checkbox"/> voldoende	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> slecht
d	De communicatie met uzelf.	<input type="checkbox"/> goed	<input type="checkbox"/> voldoende	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> slecht
e	De communicatie met de overige teamleden.	<input type="checkbox"/> goed	<input type="checkbox"/> voldoende	<input type="checkbox"/> onvoldoende	<input type="checkbox"/> slecht

TOT SLOT

Als uw antwoorden op de vragen op deze vragenlijst daar aanleiding toe geven, willen wij u daar graag telefonisch over benaderen. Wilt u hieronder aangeven op welk dagdeel of welke dagdelen, en op welk telefoonnummer u het beste te bereiken bent.

	ochtend	middag	avond
maandag			
dinsdag			
woensdag			
donderdag			
vrijdag			

BEDANKT VOOR UW MEDEWERKING.

Bijlage 3

Homogeniteit van de gebruikte schalen

Om de attitudes en vaardigheden van leerlingen te meten zijn Likert-schalen geconstrueerd. Deze schalen zijn opgebouwd uit een aantal stellingen (zeven tot tien), waarbij de respondenten moeten aangeven in hoeverre deze van toepassing is op henzelf.

Een goede Likert-schaal is homogeen: de reacties op de stellingen binnen één schaal vertonen onderlinge samenhang. De homogeniteit wordt uitgedrukt in de coëfficiënt alpha, die loopt van -1 (minimaal) tot 1 (maximaal). We spreken van een goede schaal bij een alpha van 0,70. De meeste schalen voor leerlingen voldoen niet aan dit criterium: de meeste alpha's liggen tussen 0,60 en 0,70. Dat duidt op een redelijke, maar geen goede homogeniteit. De schalen voor leraren zijn daarentegen zeer homogeen: alle alpha's zijn hoger dan 0,80.

Tabel A.1 Homogeniteit schalen leerlingen

	MKp-scholen			Controlescholen		
	meting 1 (N = 908)	meting 2 (N = 775)	meting 3 (N = 455)	meting 1 (N = 1360)	meting 2 (N = 977)	meting 3 (N = 152)
Attituden						
Anderen helpen	0,74	0,75	0,79	0,70	0,74	0,75
Schuldig aan pesten	0,56	0,61	0,58	0,61	0,59	0,62
Ongewenst aanraken	0,61	0,62	0,63	0,60	0,63	0,64
Vaardigheden						
Opkomen voor jezelf	0,60	0,65	0,72	0,64	0,66	0,72
Hulp vragen	0,53	0,66	0,68	0,62	0,68	0,68
Zelfvertrouwen	0,56	0,60	0,69	0,60	0,68	0,65
Sociale wenselijkheid	0,67	0,70	0,68	0,67	0,70	0,72

Tabel A.1 Homogeniteit schalen leraren*

	meting 1 (N = 87)	meting 2 (N = 70)
Anderen helpen	0,87	0,88
Schuldig aan pesten	0,87	0,87
Zelfvertrouwen	0,84	0,85

* Vanwege de kleine aantallen is geen uitsplitsing gemaakt tussen MKp-scholen en controlescholen.

