

INLEIDING

Met enige regelmaat doen zich op middelbare scholen moeilijk hanteerbare situaties voor als gevolg van leerlingen met agressief gedrag. De meer ernstige geweldsituaties komen in de media: schrijnende pestverhalen, een schietincident op school, een 15-jarige scholier die een kogelbrief stuurt aan een leraar, een 11-jarige die zijn onderwijzeres met een mes bedreigt, een 14-jarige scholier die in de pauze een 16-jarige klasgenoot met een mes doodsteekt of de moord op de conrector van een school. Dergelijke ernstige schoolincidenten krijgen relatief veel aandacht in de media. Ze versterken bij de burger het gevoel van onveiligheid en het idee dat agressie en criminaliteit op school en in de samenleving sterk toeneemt. Toch kan uit landelijke cijfers over (jeugd)criminaliteit (van den Brink, 2002; SCP-rapport, 2006) niet worden geconcludeerd dat de (jeugd)criminaliteit het laatste decennium is toegenomen. Ondanks dit misschien geruststellende feit wijst onderzoek uit dat de ernst van het agressieprobleem op middelbare scholen niet moet worden onderschat. Op vrijwel alle vmbo-scholen zijn lichamelijke agressie, diefstal, vernieling, pesten, chantage, bedreigingen, discriminatie en seksuele intimidatie regelmatig tot vaak voorkomende vormen van agressie (Inspectierapport, 2004; van Acker, 2005; Weerman e.a., 2007). Volgens Paulle

Gerard Donkers is freelance onderzoeker, gepromoveerd op de methodiek van maatschappelijk werk, als kerndocent verbonden aan de masteropleiding 'Sociale Interventie' van het LESI en aan de masteropleiding 'Social Work' van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Laatste publicatie: *Versterking van het zelfregulerend vermogen, introductie in de contextuele theorie van veranderen* (Nijmegen, 2007). E-mail: gdonkers@tiscali.nl.

Binnengekomen 5 september 2007

Geaccepteerd 5 november 2007

(2005) bestaan lessen op het vmbo voor driekwart uit orde handhaven. Wangedrag en agressie zijn hier aan de orde van de dag.

In de context van een samenlevingsklimaat van toenemende repressie en intolerantie ten opzichte van grensoverschrijdend gedrag doen de scholen alle moeite om passende structuren te ontwerpen voor een veilige leeromgeving. Ze hebben de laatste jaren steeds meer veiligheidsvoorzieningen gecreëerd, controlemaatregelen getroffen en handelingsprotocollen opgesteld voor allerlei vormen van agressie. Daarnaast zijn er diverse cursussen, vaardigheidstrainingen en voorlichtingsbijeenkomsten gegeven, vooral aan docenten. Een en ander vraagt van de school veel geld, (extra) tijd en energie en het rendement blijft volgens de directie nogal eens achter bij de gewekte verwachtingen. Agressie blijkt een taai kwesie.

Een effectieve aanpak van het veiligheidsvraagstuk wordt bemoeilijkt doordat scholen te weinig zicht hebben op de competenties van leerlingen en medewerkers in het omgaan met agressie en op de mogelijkheden om als school deze competenties aan te spreken en te versterken. Dit gebrek aan inzicht vormt de achtergrond van een driejarig onderzoek op een vmbo-school naar zelfregulatie van agressie. Het onderzoek is

uitgevoerd door het onderzoeksteam 'Sociale Interventie' onder leiding van dr. Gerard Donkers. Het onderzoeksteam bestond uit hbo-docenten en professionals uit het werkveld. Bij de dataverzameling hebben 39 goed getrainde vierdejaarsstudenten van de hbo-opleiding Sociale Studies van de AVANS Hogeschool het onderzoeksteam bijgestaan.

In dit artikel doe ik verslag van de opzet, de theoretische inbedding en enkele bevindingen van het onderzoek. Ik eindig met een korte terugblik op de bevindingen. Voor verdere uitwerking en onderbouwing verwijs ik naar mijn binnenkort bij LEMMA te verschijnen boek *Naar een veilige school. Versterking van het zelfregulerend vermogen van leerlingen, professionals en school in omgaan met agressie* (2008). In het voorjaar, waarschijnlijk op 17 april 2008, zal een symposium worden gehouden over de hier gepresenteerde benadering van agressie.

OPZET VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek naar veiligheid op vmbo-scholen heeft vorm gekregen vanuit een aantal uitgangspunten. Zo wil de onderzochte vmbo-school een positief appél doen op de competenties van leerlingen en professionals in het zelf met elkaar voorkomen, oplossen en verwerken van agressiesituaties en ze veronderstelt dat er op dit terrein nog veel te winnen valt. De structuren zijn de afgelopen jaren weliswaar verbeterd, maar de menselijke capaciteiten worden nog niet ten volle benut. Het management deelt de gedachte van de onderzoekers dat de school als geheel kan worden gezien als een zelfregulerend systeem dat alleen goed functioneert als alle geledingen effectief handelen en daarin bevredigend op elkaar zijn afgestemd. Een zelfregulerend systeem betekent idealiter dat elk groepslid belangrijk wordt geacht en in staat is om eigen talenten en mogelijkheden aan te wenden voor het realiseren van de missie en de identiteit van de school. Verondersteld wordt dat een krachtig zelfregulerend vermogen op persoonlijk en systeemniveau voorwaarde is voor het creëren van een veilige school.

In samenwerking met het vmbo werd dan ook besloten tot de volgende vraagstelling van het onderzoek:

Hoe kan het zelfregulerend vermogen van leerlingen, medewerkers en de schoolgemeenschap als geheel in het omgaan met agressie worden aangesproken en versterkt?

Uit deze vraagstelling zijn drie deelvragen afgeleid:

1. Welke vormen van agressie doen zich op school voor en in welke mate is dit volgens elk van de drie geledingen (leerlingen, schoolmedewerkers en management) het geval?
2. Wat is de *handelingsbekwaamheid van de school*, c.q. van elk van de drie geledingen, in het omgaan met agressiesituaties die zich op en rond de school voordoen? Wat zijn in deze reallifesituaties sterke kanten van de betrokkenen en waar liggen verbetermogelijkheden? Dit zijn evaluatievragen in termen van competenties.
3. Wat zou de school kunnen doen om leerlingen, medewerkers en ouders te *ondersteunen* in het goed omgaan met situaties waarin sprake is van (dreigende) agressie? Dit is een vraag naar methodische richtlijnen.

Gezien de formulering van de vragen lag een *kwalitatieve onderzoeksbenadering* voor de hand (Smaling, 1987; Maso en Smaling, 1998; Wester e.a., 2000). Het accent ligt namelijk op de vraag *wat* te doen als je het handlingsvermogen van de school in het omgaan met agressie wilt aanspreken en versterken. Bovendien richten de vragen zich op de ontwikkeling van praktische handelingskennis in het omgaan met agressie. Dit vereist onderzoek waarin de eigen betekenisgeving van de betrokkenen centraal staat, met daarin oog voor de vele omgevingsfactoren die het handelen in de dagelijkse praktijk beïnvloeden. Veel variabelen zijn van invloed op de manier waarop mensen omgaan met agressie. Een contextueel onderzoeksonderwerp is daarom op zijn plaats.

In het zoeken naar een antwoord op de gestelde vragen zijn per respondent gemiddeld drie *diepte-interviews* gehouden, verdeeld over de drie deelvragen. Dertig leerlingen in de leeftijd tussen de twaalf en zestien jaar (random geselecteerd uit de groep van zorg-aandachtleerlingen), negen leerkrachten en twee conciërges hebben in de interviews uitgebreid verteld

over agressiesituaties die ze recentelijk op school (in gangen, kantine, klas, schoolplein of elders) hebben meegemaakt en hoe ze zich daarin als (mede)dader, (mede)slachtoffer, bemiddelaar of toeschouwer hebben opgesteld. In hun verhalen hebben ze uitgelegd hoe ze deze situaties en hun gedrag daarin verklaren, wat ze in die situaties wilden bereiken en of dat is gelukt, hoe ze zichzelf in die situaties hebben gevoeld en hoe ze zich al dan niet op de ander hebben afgestemd. Na een algemene verkenning van agressiesituaties in het eerste interviewgesprek is hen in een tweede gesprek uitdrukkelijk gevraagd om te reflecteren op *één concrete situatie* die recentelijk op school is voorgevallen en die veel indruk op hen heeft gemaakt. De gekozen agressiesituatie is met de respondent grondig uitgediept met behulp van vragen die zijn afgeleid uit de negen competenties van zelfregulering (zie verderop). In het derde interviewgesprek is ingegaan op de steun die ze in die situaties van anderen al dan niet hebben ervaren. Eveneens is daarin besproken hoe deze steun vanuit de school zou kunnen worden verbeterd. De interviews met twee managers van de school, de directeur en de zorgcoördinator gingen niet zozeer over hun eigen handelingsvermogen als individu, maar meer over hun visie op de handelingsbekwaamheid van de school als geheel, waarvan zij natuurlijk zelf ook een belangrijk onderdeel zijn. De negen competenties werden in dit geval toegepast op het handelen van de school als geheel.

Na de dataverzameling zijn alle interviews uitgetypt. Daarna zijn de verhalen in een zo groot mogelijke trouw aan de tekst gelezen, verstaan en geanalyseerd in termen van zelfregulering. Dit gebeurde vanuit het perspectief van degene die aan het woord was. De vraag die we ons bij elke scène stelden, was: wat doet de betrokkene hier om een bepaalde referentiewaarde te realiseren in de onderling verweven samenhang van persoon en omgeving? We kenden aan elke scène labels toe, annex een korte analyse op de volgende drie vragen:

1. Welke *werkwoorden* en soorten werkwoorden hanteert de betrokkene in deze scène? Drie soorten werkwoorden werden onderscheiden: cognitieve werkwoorden, emotioneel-motivationele werkwoorden en sociale gedragingen.

2. Op welke *referentiewaarden* zijn die werkwoorden gericht? Wat is gezien vanuit het binnenperspectief van degene die handelt, zijn intentie, doel, motief of waarde waarop hij is gericht?
3. Wat is de *betekenis* van het handelen, bekeken vanuit het buitenperspectief van het systeem: het interne systeem (hoe verhoudt het handelen zich tot de andere zelfdelen van de persoon) en het externe systeem (hoe verhoudt het handelen zich tot de omgeving)?

Vervolgens zijn de toegekende labels, voor zover mogelijk, gerelateerd aan de formele categorieën van de competenties. Daarna zijn de 'labels met scènes' *per competentie* geordend, zijn er vragen gesteld over en conclusies getrokken naar de handelingsbekwaamheid van de betrokkene met betrekking tot elke competentie. Hierbij hebben we gebruikgemaakt van de ons bekende onderzoeken en theorieën die iets beweren over de wijze waarop hier met agressie wordt omgegaan. Langs deze tijdrovende weg is er per respondent een handelingsprofiel opgesteld en zijn adviezen ter versterking van zijn handelingsbekwaamheid uitgewerkt. In een 'tussen-de-casussenanalyse' is vervolgens gezocht naar de voor elke schoolgeleding kenmerkende denk-, gevoels- en gedragspatronen in het omgaan met agressie.

THEORETISCHE INBEDDING

In dit onderzoek staat het zelfregulerend vermogen van leerlingen, professionals en de school in het omgaan met agressie centraal. *Zelfregulering* wordt door Donkers (2007) omschreven als:

Het op zichzelf en de omgeving gerichte (bewust en onbewust) proces van waardegeoriënteerd handelen in afstemming op de eigen persoon en de sociaal-maatschappelijke omgeving. Het is een individueel en collectief proces van zelf sturen en afstemmen.

Met 'zelfregulering' is niet bedoeld dat de leerling, professional of school alles zelf maar moet opknappen. Dat zou een valse voorstelling van zaken zijn: alsof iemands gedrag niet afhankelijk is (of zou mogen zijn)

van een intrapersonlijke en sociaal-maatschappelijke context. Zelfregulering is per definitie een proces van zowel 'sturen' als 'zich afstemmen'. Het handelen van de betrokkenen wordt dus in de lijn van de onderzoeksoptiek bekeken vanuit een *contextuele of situatonele optiek*. Dit betekent dat agressief gedrag bijvoorbeeld niet slechts wordt opgevat als de resultante van een emotie van een dader, maar dat juist de hele context van die emotie in de analyse van het handelen wordt betrokken. 'Agressie' is in het onderzoek dan ook omschreven als: 'een *situatie* van grensoverschrijdend gedrag dat als ongewenst wordt ervaren en waarbij sprake is van fysiek en/of geestelijk geweld of een dreiging daarmee'. In zo'n situatie kunnen de

betrokkenen verschillende posities innemen en van positie wisselen. Deze positiebepaling is afhankelijk van continue ontwikkelingen in het systeem van individu, school en samenleving waarvan het handelen onderdeel is. Leerlingen kunnen in zo'n concrete situatie bijvoorbeeld wisselen van slachtoffer naar dader, van dader naar toeschouwer, van toeschouwer naar helper, enzovoort. De docent kan zich 'functioneel voor zijn leerlingen' opstellen, maar hij is ook werknemer van de organisatie, leeft in een bepaald gezinsverband en maakt als burger deel uit van politiek en samenleving. De manier waarop leerlingen en medewerkers omgaan met agressie verwijst bovendien naar een emotionele en motivationele toestand in de persoon. Het verwijst naar de manier waarop de betrokkene denkt en hoe hij of zij de situatie en het eigen gedrag daarin ervaart en uitlegt. Als *geheel persoon-in-zijn-situatie* staat de docent voor de klas. De vraag is hoe hij dit geheel probeert te reguleren.

Dit contextuele denken in de continue wisselwerking van cognitief gedrag, persoon en omgeving zien we bijvoorbeeld terug in de sociale leertheorie van Bandura (1986). Deze contextuele manier van denken heb ik in mijn promotieonderzoek naar de methodiek van maatschappelijk werk (1999) uitgewerkt in een *competentiemodel* voor het terrein van sociale interventie. Voor de theoretische onderbouwing is een historisch onderzoek verricht naar het West-Europese denken over 'veranderen, gezien als vorm van zelf sturen'. Het theoretisch model is niet bedoeld als een verklaringstheorie, maar als een competentietheorie (Fay, 1996). Het model bestaat uit negen onderling

nauw verweven competenties, welke worden begrepen als *negent ontwikkelingsprocessen* die niet alleen aan volwassenen, maar ook aan kinderen en adolescenten en zelfs aan de school als sociaal systeem worden toegeschreven. In veranderekundige zin worden deze ontwikkelingsprocessen niet opgevat als gesloten taken die resulteren in een concreet eindpunt, zoals de volwassenheid, de volledige wijsheid, het ultieme geluk of de veilige school. Het zijn veeleer processen die – gedeeltelijk bewust, maar veelal onbewust – zich voltrekken in de verhouding tussen mens en omgeving. Het zijn ontwikkelingen waarin allerlei storingen kunnen optreden.

Het competentiemodel van Donkers is in het onderzoek vooral gehanteerd als *zoeklichttheorie* (Baarda e.a., 2001) waarmee de verhalen van de respondenten werden geïnterpreteerd. Bij het verzamelen en de eerste analyse van de gegevens is terughoudend met deze theorie omgegaan om de respondenten zo onbevangen mogelijk te benaderen. In de vervolganalyse zijn de gevonden handelingspatronen vergeleken met de competenties en nader uitgewerkt. Die zoeklichtfunctie van het model gold ook voor de verwerking van allerlei bestaande theorieën en onderzoeken over agressie. Omdat het gaat om een open en hibride processtheorie (Midgley, 2000) van zelfregulering, staat het competentiemodel open voor verschillende stromingen.

- Wat betreft de *cognitieve competenties van zelfregulering* is vooral gebruikgemaakt van cognitieve gedragstheorieën. Hierin ligt de nadruk op (sociaal)cognitieve verwerking van informatie en de invloed hiervan op het voorkomen van en omgaan met agressie. Denk aan algemene theorieën over zelfregulatie en zelfcontrole van gedrag (Rotter, 1966; Bandura, 1986, 1997 en 1999; Carver en Scheier, 1981 en 1996; Metaal, 1992; Baumeister e.a., 1994; Bronson, 2000; Wegner e.a., 1993), aan de rationeel-emotieve benadering van Ellis (Jacobs, 1998), aan cognitieve verwerkingsprocessen van slachtofferschap (Steinmetz, 1990) en aan cognitieve verklaringen voor daderschap (Gottfredson en Hirschi, 1990; Berkowitz, 1993; Patterson e.a., 1989; Dodge 2003).
- Wat betreft de *intrapersonlijke competenties van zelfregulering* is vooral gebruikgemaakt van moti-

vatie- en persoonlijkheidstheorieën, ook in ontwikkelingspsychologisch perspectief bekeken. Denk aan algemene theorieën over de adolescentie (De Wit e.a., 2005; Kohnstamm, 2002), theorieën over persoonlijkheidsvorming (Erikson, 1968; Loevinger, 1976; Gruen, 1987; Lieshout e.a., 1998) en theorieën over regulatie van emoties (Katz, 1988; Izard, 1990; Orobio de Castro e.a., 2005).

- Wat betreft de *sociale competenties van zelfregulering* is gebruikgemaakt van sociaal-psychologische en sociologische theorieën over agressie. Nadruk ligt hier op de relatie tussen individu en samenleving en op bevorderende en remmende condities voor vader- en slachtofferschap. Zo zoekt Bowlby (1983) de verklaring voor antisociaal gedrag in een stoornis in het hechtingsproces in de vroege kindertijd. De sociaal-psychologische theorie van Ayduk (2000) legt het accent op het kunnen aangaan en onderhouden van bevredigende persoonlijke relaties. Nadruk op (jeugd)culturele factoren zien we bijvoorbeeld bij Vygotsky (1978), Eppink (1986), Boutellier (2005) en Traas (2006). Aandacht voor sociaal-culturele en maatschappelijke verklaringen van agressie zien we onder meer in de strain-benadering van Merton (1938), bij Fromm (1980), Van den Brink (2002), Sennet (2003) en Kunneman (2005). In sociologisch georiënteerde theorieën komen naast sociaal-culturele invloeden onder meer als relevante omgevingsfactoren naar voren: stedelijke armoede (Nelson & Buchholz, 2000) en een tekort aan persoonlijke en maatschappelijke bindingen (Hirschi, 1969; Gottfredson en Hirschi, 1990).

Opgemerkt moet worden dat veel auteurs niet zo strak in een van de drie hokjes ingedeeld kunnen worden. Het gaat hier slechts om een eerste verheldering van *accenten* in de theorievorming in relatie tot de negen competenties.

RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

De praktische betekenis en de kennisrelevantie van het onderzoek is gelegen in de brede persoonsgerichte en contextuele *handelingsoptiek*.

Terugblikkend op de literatuur, zien we een overaccent op het zoeken naar verklaringen voor vader- en slachtofferschap. Als het jongeren betreft, ligt de nadruk doorgaans op verklaringen voor vadergedrag.

Jongeren als slachtoffer en als interventieist komen minder duidelijk of in het geheel niet in beeld. Dit veelvuldig zoeken naar verklaringen heeft onze kennis over condities voor vaderschap – en in mindere mate voor slachtofferschap en interventiegedrag – sterk vergroot. Er is inmiddels veel bekend over de invloeden en het belang van gezinsfunctioneren, sociaal-economisch milieu, leeftijdgenoten, genderaspecten, positief schoolleven, vroegtijdig schoolverlaten, gebruik van alcohol en drugs, werkgelegenheid, enzovoort op de ontwikkeling van agressief gedrag bij jongeren. Er is ook veel bekend over de invloeden en het belang van lichamelijke en persoonlijkheidskenmerken – intelligentie, sekse, uiterlijk, introversie of extraversie, zelfbeeld, temperament, gemakkelijk humeur – op de ontwikkeling van agressief gedrag. Op grond van allerlei wetenschappelijke onderzoeken kan tot op zekere hoogte de criminogene carrière van jongeren zelfs worden voorspeld. De invloed van deze omstandigheden en persoonlijkheidskenmerken op agressief gedrag en slachtofferschap hangen echter direct samen met stappen die de jongeren *zelf* ondernemen. Zij beïnvloeden ook zelf steeds weer hun levensomstandigheden en vormen zelf mede hun eigen persoonlijkheid. Maar naar dit zelfbeïnvloedingsproces bij agressie is nog weinig onderzoek gedaan. Over de manier van *omgaan met* de genoemde oorzaken van agressie en slachtofferschap is nauwelijks of in ieder geval veel minder kennis beschikbaar, aldus De Wit e.a. (2005). Deze lacune geldt in het bijzonder voor laaggeschoolde jongeren van twaalf tot zestien jaar. Er wordt nauwelijks vanuit hun binnenperspectief naar agressie gekeken. De meeste publicaties (denk onder andere aan Van Acker, 2005; Traas, 2006; Van Manen, 2001; Schuur, 2005) gaan over jongeren en zijn geschreven vanuit het perspectief van de opvoeder die weet wat goed voor hen is. Jongeren komen hierin ook vooral als *vader* van agressie naar voren en niet of veel minder als slachtoffer of interventieist.

Bovendien wordt ook de professional in onderwijs, zorg en welzijn in de publicaties niet aangesproken als *eigenaar* van competenties, problemen en methoden,

maar slechts als strategisch instrument van het dienstverlenend systeem. Hij krijgt wel allerlei methodische en technische aanwijzingen van buitenaf, maar zijn persoonlijk handelingsrepertoire komt hooguit indirect aan de orde. Dat geldt nog meer voor allerlei invloeden die op de professional worden uitgeoefend. Toch is de persoon en de omgeving van de professional van erg grote invloed op zijn handelen. Hij is geen robot die een protocol of methodiek uitvoert, maar een persoon wiens handelen, net als bij de cliënt, de resultante is van een veelheid aan invloeden. En de professional zelf is ook mogelijk dader of slachtoffer van agressie. Ook bij hem of haar ligt de vraag op tafel in hoeverre hij al dan niet in staat is om als persoon in zijn professioneel handelen goed om te gaan met agressiesituaties op het werk. In die competentiekwestie ligt de kernvraag van elke methodiek. Door die competenties van professionals in kaart te brengen wordt het aanwezige handelingsvermogen in het omgaan met agressie zichtbaar. De ondersteuning vanuit organisatie en beleid kan daardoor effectiever worden.

De relevantie van het onderzoek is overigens niet beperkt tot scholen. Agressie is een actueel thema in het hele veld van zorg, welzijn en dienstverlening en 'versterking van het zelfregulerend vermogen' kan worden gezien als het *specifieke* handelsmerk van het *sociaal-pedagogisch en andragogisch werkveld*. Het thema is ook relevant voor het actuele publieke debat over criminaliteit en veiligheid. De negatieve benadering van daders, de vaak persoonlijk beschuldigende sfeer van de discussie en de beperkte oplossingsruimte waarvoor soms wordt gekozen, leiden naar mijn mening de aandacht af van de werkelijke vragen en problemen in de samenleving. Ze versterken bij de betrokkenen en hun omgeving een gevoel van machteloosheid en leiden uiteindelijk niet tot de gewenste effecten. Het waardegeoriënteerde handelen van burgers verhelderen en bestuderen hoe dit handelen door professionals kan worden aangesproken en versterkt, is een ingewikkeld, maar uiterst maatschappelijk relevant vraagstuk. Door middel van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek kan mogelijk het tipje van de sluier wat verder worden opgelicht.

BEVINDINGEN EN ADVIEZEN

Wat zijn nu de belangrijkste bevindingen van het onderzoek en welke adviezen zijn hieruit afgeleid? In het volgende wordt hier nader op ingegaan en worden enkele antwoorden geformuleerd op de eerste en tweede deelvraag van het onderzoek. Adviezen en eventuele methodische handreikingen die zijn voortgekomen uit de bevindingen (deelvraag 3), komen niet afzonderlijk aan bod, maar zijn in het verlengde van de bevindingen weergegeven.

Deelvraag 1: welke vormen van agressie doen zich voor?

De in het onderzoek gehanteerde definitie van agressie wordt door medewerkers en managers in grote lijnen onderschreven. Met name het intersubjectieve karakter van de definitie van agressie wordt als positief aspect beoordeeld. Of de ander met zijn gedrag 'feitelijk' kwaad wil, is en blijft een kwestie van subjectieve interpretatie waarover men van mening kan verschillen. De definitie roept wel verschillende vragen op, zoals: is pesten geen agressie als de ander het niet als 'agressie' opvat en worden we niet doodongelukkig als we ook 'geestelijk geweld' tot agressie rekenen? Wat betreft de omvang van agressie wordt het in de inleiding geschetste beeld dat uit landelijke gegevens naar voren komt, over het algemeen bevestigd. Wel moet worden aangetekend dat de gegevens vaak niet vergelijkbaar zijn vanwege verschillen in definitie van agressie.

Een opvallend punt in het onderzoek is onder meer dat de rol van dader en slachtoffer zich in een en dezelfde persoon regelmatig afwisselen. De agressiesituaties zijn vaak een wederzijdse escalatie (vaak met een geintje begonnen), waarbinnen daders en slachtoffers moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn, een conclusie die ook Boutellier (2005) trekt uit zijn onderzoek naar geweldsdelicten in de openbare ruimte.

Schoolmedewerkers zien zichzelf overigens niet als dader. Naast interventionist zijn ze af en toe wel slachtoffer van agressie. In enkele gevallen gaat het hier om zeer ernstige pesterijen door leerlingen. Wat betreft de ernst van de agressieproblematiek kan in het algemeen worden geconcludeerd dat leerlingen fysieke agressie, pesten, dreigen met geweld en vernederen

voor zover het door anderen gebeurt, niet goedkeuren. Ze ervaren deze vormen van agressie wel als een vrij alledaags fenomeen dat hoort bij de school. Als het komt tot ernstige incidenten, wordt er door de medewerkers ingegrepen, als ze tenminste zien wat er gebeurt, want veel dingen zien ze volgens de leerlingen namelijk niet. De leerlingen doen er van alles aan om te voorkomen dat situaties escaleren, maar ja, 'ze moeten natuurlijk niet over mijn moeder beginnen, want dan...' De meeste interviewers zijn in hun dagboek van het onderzoek uitermate kritisch. Ze vinden dat er op de vmbo-school zonder meer veel agressie is en dat de leerlingen het te weinig ernstig opvatten. Het management is van mening dat, afgezien van enkele ernstige incidenten, de schoolmedewerkers de situaties doorgaans goed onder controle hebben. De directie merkt op dat het eigenlijk allemaal aardige jongens zijn, maar dat het op school iedere dag een spannende wedstrijd is, omdat escalaties in een klein hoekje zitten. Resumerend kunnen we concluderen dat agressie op het vmbo een vrij alledaags verschijnsel is en dat een klein voorval snel escaleert als er niet goed mee wordt omgegaan.

Deelvraag 2: wat is de handelingsbekwaamheid van de school in het omgaan met agressie en waar liggen mogelijkheden tot versterking ervan?

Het voert te ver om in dit artikel in te gaan op alle competenties van de school, haar leerlingen en haar medewerkers. Om een beeld te geven van de onderzoeksresultaten, volsta ik met een korte schets van de drie cognitieve competenties. Ter verduidelijking: bij cognitieve competenties ligt de nadruk, zoals in de theoretische inbedding al is verwoord, op (sociaal)cognitieve verwerking van informatie en de invloed hiervan op het voorkomen van en omgaan met agressie.

De eerste cognitieve competentie gaat over het *inschattingsvermogen van situaties en de eigen invloed daarin*. Bij de leerlingen valt onder meer op dat er weinig sprake is van zelfreflectie, dat ze het eigen handelen in agressiesituaties vooral toeschrijven aan vaststaande factoren in de omgeving (of in zichzelf) waar ze zelf geen invloed op kunnen uitoefenen, dat ze bij anderen (ook bij slachtoffers) sterk denken in

termen van persoonlijke schuld en dat hun logica nog sterk zwart-wit en lineair is en snel leidt tot een machtsstrijd. We zien allerlei manieren van redeneren waarmee ze hun morele verantwoordelijkheid voor de situatie van zich afschuiven, zoals: 'daar kan ik niks aan doen, zo ben ik nou eenmaal', 'het had erger gekund', 'mij overkomt zoiets niet' of 'hij had het verdiend'.

Bij sommige schoolmedewerkers zien we ongeveer hetzelfde beeld als bij de leerlingen: een weinig zelfreflectieve houding, de neiging tot naturaliserend denken over het gedrag van leerlingen en een persoonlijk beschuldigende manier van denken met name over het aandeel van de ouders. Handelingssuccessen schrijven velen vooral toe aan zichzelf en niet aan de omstandigheden; mislukkingen worden vaak toegeschreven aan de omstandigheden. Bij gedragsverklaringen van anderen ligt dit meestal precies omgekeerd.

Niet alle schoolmedewerkers vertonen dit beeld: andere docenten en ook de managers van de school blijken in hun verhalen doorgaans beter in staat om circulair te 'denken in verhoudingen' tussen eigen invloed en invloeden vanuit andere personen en vanuit objectieve omstandigheden op het gedrag.

In het verlengde van deze bevindingen wordt de school onder meer de volgende adviezen gegeven:

- Creëer binnen de school leersituaties waarin mensen open van en met elkaar leren (Wildemeersch e.a., 1997) door middel van reflectie op concrete voorbeeldsituaties van hoe ze omgaan met agressie. Zorg voor reflectie op de drie kerngebieden met negen competenties en wissel voortdurend van perspectief.
- Help leerlingen en medewerkers zich meer bewust te worden van manieren van redeneren waarmee ze hun morele verantwoordelijkheid afschuiven op de omgeving.
- Spreek mensen aan op de eigen invloed en verantwoordelijkheid, maar doe dit zonder persoonlijk te beschuldigen.

De tweede cognitieve competentie gaat over het *vermogen tot doelbepaling*. Het gaat dan specifiek om doelen in agressiesituaties. We lichten een aantal interessante bevindingen ten aanzien van deze doelbepaling.

ling uit de resultaten. Bij de leerlingen ontdekten we onder meer vier niveaus in hun moreel redeneren:

- a. Men redeneert impulsief vanuit zichzelf zonder zich van zijn doelen of intenties bewust te zijn.
- b. Men redeneert vrij opportunistisch vanuit het willen vermijden van narigheid.
- c. Men redeneert op basis van vergelijking met anderen, bijvoorbeeld 'als de ander aardig is, doe ik ook aardig terug'.
- d. Men redeneert op basis van algemeen geldende waarden, zoals vriendschap of rechtvaardigheid.

Deze niveaus bleken achteraf in sterke mate overeen te komen met de vier stadia van ego-ontwikkeling zoals Loevinger (1976) die kenmerkend acht voor de vroege adolescentie. Daarbij viel ons echter wel op dat alle vier de niveaus vaak bij een en dezelfde leerling tegelijkertijd voorkomen.

Verder zagen we in het onderzoek onder meer dat leerlingen weinig bewust stilstaan bij en kiezen voor doelen in hun gedrag. Kijken we naar het soort van doelen dat men kiest, dan gaat het vooral om doelen die ze in de omgeving (bij de ander) willen realiseren en om publieke zelfnormen. Met *publieke zelfnormen* is bedoeld dat men zich, in tegenstelling tot private zelfnormen, primair bekommert om de manier waarop men bij andere mensen overkomt; men wil vooral een goede indruk op anderen (vooral vrienden) maken. Verder wordt agressie door de leerlingen gezien als *middel* om een bepaald doel of intentie te realiseren en is geen doel op zichzelf. In deze agressiesituaties zijn de leerlingen vooral gericht op concrete kortetermijndoelen en hun belangrijke doelen of waarden worden veelal uit het oog verloren. Ze worden bovendien vaak geconfronteerd met tegenstrijdige doelrichtingen waaruit ze niet kunnen kiezen.

Bij de docenten valt op dat ze doorgaans accent leggen op dichtbijgelegen doelen in de omgeving, zoals bijvoorbeeld zorgen dat de agressie stopt. Docenten zijn dan vaak sterker gericht op het behalen van concrete resultaten dan op het realiseren van de voor hen belangrijke doelen (bijvoorbeeld dat leerlingen er iets van leren). De meesten bepalen hun gedragsdoelen monologisch en treden niet of nauwelijks in dialoog met leerlingen of ouders. Ook bij het management valt op dat in het voorkomen van en omgaan met agressie

de nadruk ligt op resultaatgericht werken aan concrete doelstellingen en veel minder of nauwelijks de aandacht wordt gericht op achterliggende belangrijke waarden en principes. Als school hebben ze hun eigen visie, met daarin belangrijke waarden in omgaan met agressie, nauwelijks expliciet geformuleerd. Het schoolveiligheidsplan zit vol met regels en voorschriften, maar achterliggende waarden zijn daarin nauwelijks aan de orde. In de visie van het management zijn er enkele aanzetten geformuleerd voor een strategie van gezamenlijke doelbepaling rond omgaan met agressie.

Ook met betrekking tot deze bevindingen wordt de school weer een aantal adviezen gegeven, waaronder de volgende:

- Ga ervan uit dat leerlingen en medewerkers intentioneel handelende wezens zijn en help hen zich meer bewust te worden van eigen doelen en waarden in hun gedrag.
- Help leerlingen en medewerkers hun hogere doelen en waarden te vertalen in realiseerbare dichtbijgelegen, kortetermijndoelen, waardoor succesvolle doelprestatie en effectieve zelfbeoordeling mogelijk wordt.
- Ondersteun leerlingen en medewerkers in het afstemmen van hun doelen op de eigen onderliggende gevoelens, mogelijkheden en idealen en op gevoelens en belangen van anderen.
- Formuleer met de verschillende geledingen een gezamenlijke positieve missie voor de eigen school. Geef vanuit respect voor diversiteit uitvoering aan een brede strategie van cultuurverandering in de richting van gedeelde waarden in omgaan met agressie. Door de verschillende partijen eerst apart aan het woord te laten over de gewenste schoolcultuur kan van daaruit, via een bottom-upstrategie, worden gezocht naar betere afstemming van waarden tussen hen. Veel beleid werkt niet, omdat het zaken uit elkaar haalt die in samenhang moeten worden gezien, aldus Van Houten (2004). Oog voor diversiteit in benaderingen is vertrekpunt voor het creëren van meer samenhang en doet recht aan het uitgangspunt van de school als zelfregulerend systeem.

De derde cognitieve competentie gaat over de *bekwaamheid om doelen te realiseren*. In hoeverre is men in staat een zodanige strategie te hanteren dat men ook daadwerkelijk zijn referentiewaarden met betrekking tot het omgaan met agressie realiseert? De leerlingen blijken in staat te zijn tot strategisch denken op grond van zowel concrete normen en regels als op basis van abstracte principes zoals rechtvaardigheid en respect. De concentratie op de voor hen belangrijke referentiewaarden is echter minimaal op het moment dat men bezig is om zijn gedrag ten uitvoer te brengen. Men 'vergeet' dan het belangrijke doel dat men eigenlijk graag wilde realiseren. Verder zijn leerlingen zich weinig bewust van de strategie die ze hanteren. De volgende onderscheidingen in soorten strategieën in het omgaan met agressie komen naar voren:

- a. gebruikmaken van agressiemiddelen (deze strategie komt het minst voor bij leerlingen in de slachtoffer- en helperpositie);
- b. confrontatie vermijden (kenmerkend voor leerlingen in de slachtofferpositie);
- c. assertief handelen zonder geweld (kenmerkend voor leerlingen in de helperpositie).

Leerlingen blijken verder nogal te verschillen in de mate waarin ze bewust en vasthoudend zijn in het nastreven van hun doelen. Vooral de ouders gaan vaak vrij impulsief te werk.

Ook bij de schoolmedewerkers is ieders kenmerkende strategie (of mengsel van strategieën), de veronderstelde effectiviteit en de werkzame en niet-werkzame bestanddelen ervan in kaart gebracht. Als onderscheidingen in *soorten strategieën* komen naar voren:

- a. Monologische of dialogische strategie: men treedt al of niet met de leerlingen in gesprek.
- b. Risicovolle of risicomijdende strategie: een agressie indammende aanpak kan de agressie juist ook aanwakkeren en door agressie te negeren kan men het risico op een confrontatie vermijden.
- c. Gedragsaanpassende of inzichtbevorderende strategie: men eist bijvoorbeeld van de leerling dat hij in de klas zijn mond dichthoudt of men probeert de leerling te overtuigen dat hij er verstandiger aan doet om zijn mond dicht te houden.

- d. Monovalente of polyvalente strategie: men is slechts gericht op één waarde (bijvoorbeeld dat de leerling het diploma behaalt) of men probeert allerlei verschillende waarden tegelijkertijd te realiseren.
- e. Uitvoerings- of beleidsstrategie: de strategie is gericht op het effectief oplossen van een probleem of op de verdere ontwikkeling van beleid ten aanzien van agressie.

Ook al zijn de strategieën heel divers en op een aantal punten met elkaar in strijd, toch kan worden beargumenteerd dat elke strategie in een bepaald opzicht effectief en in een ander opzicht juist weer niet effectief is. Zo slaagt de docent die ernstig door een leerling wordt gepest erin om, door het te negeren, de kwestie niet te laten escaleren. Op korte termijn is hij effectief, maar op de langere termijn blijkt zijn strategie juist niet effectief: hij komt naar zijn zeggen hierdoor zwaar overspannen in de Zieketwet terecht.

Als we vervolgens kijken naar de werkzame en niet-werkzame bestanddelen van de gevolgde strategie, stelt het effectief omgaan met agressie niet alleen eisen aan de kennis en de verschillende soorten van vakinhoudelijke, verbale en nonverbale communicatieve, fysieke en signalerende vaardigheden, maar ook aan houdingsaspecten van de medewerker. Met name een houding van positieve aandacht, persoonlijke interesse, echtheid, zelfbeheersing, actief en met volharding aan je doel werken en daarbij ook steun zoeken bij leerlingen, collega's, ouders en school komen als werkzame richtlijnen naar voren. Ook *flexibiliteit* in de aanpak van agressiesituaties blijkt een belangrijk aspect te zijn. Juist de meer flexibele benaderingen blijken effectief te zijn in het reduceren en oplossen van agressiesituaties. Met deze flexibele benaderingen komen medewerkers echter nogal eens in conflict met de formele procedures en protocollen die vragen om een meer gestandaardiseerde aanpak. Consequente naleving eisen van regels en protocollen in het omgaan met agressie blijkt een bron van conflicten op de vmbo-school. Deze conclusie wordt bevestigd in het onderzoek van Weerman e.a. (2007).

Belangrijk in de opstelling van de medewerkers is ook dat medewerkers zelf het *goede voorbeeld* geven in het omgaan met conflicten door onder meer: daad-

krachtig en consequent optreden, niet persoonlijk beschuldigend reageren, strengheid combineren met vriendelijkheid, zich bezorgd tonen voor de beide partijen, kwaliteiten van leerlingen waarderen, het mooi vinden als leerlingen mondig zijn en weerwoord geven, het recht op eigen mening van de leerling belangrijk vinden en respecteren, eerder bemiddelen dan straffen en goed onderscheid maken tussen probleemgedrag en de persoon als geheel.

Opvallend is ten slotte dat medewerkers en managers van de school hun eigen strategie in het omgaan met agressie als voldoende effectief beoordelen. In het algemeen zijn ze zeker niet ontevreden over de prestaties die ze leveren op dit gebied.

16 Als *adviezen* is de school meegegeven:

- Kijk vanuit de verschillende strategieën van verschillende mensen naar een vruchtbare mix. Denk bij effectiviteit in termen van 'en-en'.
- Creëer sociale leersituaties waarin leerlingen door te oefenen in het omgaan met agressie zich meer bewust worden van de eigen actiestrategie, zichzelf verbeterdoelen stellen en succeservaringen opdoen in het realiseren van deze zelfgestelde doelen.
- Benadruk bij leerlingen het onderscheid tussen fysieke stoerheid en assertief omgaan met agressie.
- Leer jongeren meer verbale vaardigheden in het zelf met elkaar oplossen van conflictsituaties. Leerlingen worden door de schoolmedewerkers nauwelijks een actieve rol toegekend in het voorkomen en oplossen van agressiesituaties. Men heeft de neiging om in zo'n situatie alle verantwoordelijkheid van de leerlingen over te nemen. Toch zijn er in het onderzoek allerlei voorbeelden gegeven van situaties waarin leerlingen daadwerkelijk een positieve bijdrage leverden aan het mee oplossen van ruzies en conflicten binnen en buiten de klas. Er valt op dit punt van het stimuleren van de zelfregie van de leerlingen in het vmbo nog veel te winnen.
- Ontwikkel met het team de 'grenzenstellende dialoog' in omgaan met agressie. Een werkelijke dialoog hoeft niet zonder meer strijdig te zijn met het stellen van duidelijke grenzen. In de casuïstiek

komen we bij medewerkers diverse voorbeelden van deze combinatie tegen.

- Stem uitvoeringspraktijk en beleid beter op elkaar af door het uitvoeren van een brede bottom-upstrategie van cultuurverandering in omgaan met agressie. Hiermee kan de gezamenlijke inzet en verantwoordelijkheid van leerlingen, ouders, docenten en management voor de ontwikkeling van een veilige school worden versterkt.

Voorgaande bevindingen vormen een kleine illustratie van de resultaten, conclusies en inhoudelijke adviezen voor wat betreft de cognitieve handelingsbekwaamheid van de school in het omgaan met agressie. Naast deze cognitieve competenties zijn bovendien onderscheiden: de *intrapersoonlijke* en de *sociale handelingsbekwaamheid* in het omgaan met agressie. Deze worden echter uitgebreid behandeld in de te verschijnen publicatie over dit onderzoek.

KORTE TERUGBLIK OP DE BEVINDINGEN

Na deze kennismaking met het vmbo-onderzoek past een korte terugblik op de resultaten, conclusies en aanbevelingen. De kritische verantwoording van en terugblik op de gevolgde onderzoeksmethodiek heb ik in een apart boekje (deel VI van het eindrapport) uitgewerkt.

Het onderzoek ging ervan uit dat het concept 'zelfregulering' met zijn negen competenties een goed referentiekader zou vormen voor reflectie op de aanpak van geweld op school. Inderdaad blijkt dit concept, hoewel afkomstig uit onderzoek naar de methodiek van maatschappelijk werk, bruikbaar voor toepassing op omgaan met agressie. Het brengt de handelingsbekwaamheid van leerlingen, medewerkers en school in omgaan met agressie met zijn ins en outs helder en diepgaand in kaart. Het bevestigt de veronderstelling dat er op het gebied van zelfregulering van agressie op school nog veel te winnen valt. De brede persoonsgerichte en contextuele handelingsoptiek heeft, zoals te verwachten, geleid tot een aantal *bevestigingen* van bestaande onderzoeken en theorieën van agressie. Enkele voorbeelden hebt u in dit artikel kunnen lezen.

Maar er zijn ook boeiende nieuwe inzichten en veronderstellingen naar voren gekomen die kunnen leiden tot verder onderzoek. Zo zijn veel morele redeneringen waarmee de jonge vmbo-leerlingen hun eigen verantwoordelijkheid voor de situatie afschuiven inzichtelijker geworden. De veronderstelling van veel mensen dat bij bepaalde jongeren agressie een 'doel op zich' zou zijn, wordt in het onderzoek niet bevestigd. Niet alleen te weinig zelfcontrole, maar ook een teveel aan zelfcontrole komt naar voren als mogelijke oorzaak van agressie. Verder is het in de schoolpraktijk bepaald niet vanzelfsprekend om, zoals mensen misschien verwachten, ten aanzien van agressie en veiligheid een *leergerichte benadering* te hanteren. Er wordt vooral gestraft. Er wordt weinig open en concreet met de leerlingen op de agressiesituaties ingegaan. Als belangrijke vraag komt naar voren waar *de grenzen en de ontwikkelingsmogelijkheden* van deze jonge leerlingen liggen in het *zelf met elkaar oplossen van problemen en conflicten*. Sommige leerlingen blijken hiervoor goed te zijn uitgerust, maar worden in die zelfsturingscompetentie door de school nauwelijks aangesproken. In de verhalen van schoolmedewerkers komt onder meer als probleem naar voren dat de vele veiligheidsmaatregelen en voorzieningen in sommige situaties zelf een remmende factor zijn voor een effectieve veiligheidsbenadering. Zo hebben we gezien dat de benodigde flexibiliteit bij medewerkers in het omgaan met agressiesituaties hierdoor soms in het geding komt. Ook blijkt het voor een aantal medewerkers moeilijk te zijn om grenzen te stellen aan wat mag en wat niet mag en tegelijkertijd de dialoog met leerlingen en ouders open te houden. Verdere verdieping en uitwerking van 'de grenzenstellende dialoog' lijkt me uitermate relevant.

De school is ook bepaald geen 'warme' organisatie voor haar medewerkers. Haar zorg voor hen beperkt zich tot de afgegrensde rol en taak als docent/werknemer. Intrapersoonlijke aspecten hebben nauwelijks de aandacht van het management. Nadere uitwerking van het veiligheidsvraagstuk door onderbouwing en uitwerking van de visie op de organisatie als een zelfregulerend systeem en de vertaling hiervan naar een effectief veiligheidsbeleid van de overheid, zou ik willen formuleren als een kernopdracht voor nader onderzoek.

De reikwijdte en breedte van het concept 'zelfregulering' wordt tot nu toe voorgesteld als een sterk punt. De brede optiek betekent tegelijkertijd echter ook een zwakte. Elders (Donkers, 1999) ben ik in zijn algemeenheid ingegaan op deze beperking van het concept. Voor wat dit onderzoek betreft, betekent dit dat veel aanbevelingen en richtlijnen vrij algemeen van karakter zijn. Mogelijk waren sommige tevoren al gemakkelijk afleidbaar geweest uit de theorie en was er eigenlijk geen onderzoek voor nodig. Toch heeft elk advies, gezien ook de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd, directe raakvlakken met empirische gegevens en komt eruit voort. Elk advies, of het nu algemeen of specifiek van aard is, is herleidbaar tot uiterst concrete situaties en reflecties van de respondenten.

Ik wil dit artikel eindigen met een persoonlijke noot. De worsteling met het thema 'agressie' vond ik niet gemakkelijk. Zelf ben ik wars van elk geweld en zou het graag uit de samenleving willen uitbannen. Tegelijkertijd besef ik dat deze wens paradoxaal genoeg zelf een gevaarlijke illusie is. Het veroorzaakt immers te hoge verwachtingen die niet worden waargemaakt, waardoor de handelingsinperkende procedures nog verder zullen worden verfijnd, zodat de verwachtingen nog minder kunnen worden waargemaakt. Een spiraal die, hoewel ze het tegenovergestelde beoogt, leidt tot de steeds verdere ontwikkeling van een ineffectieve politiestaat. Dan val ik terug in verstilling om het lijden van de slachtoffers en mijn compassie met deze nog zo jonge daders en hun beider omgevingen. Ik heb beseft hoezeer het getuigt van wijsheid om ondanks alles de nadruk te blijven leggen op het *zelf met elkaar leren* omgaan met agressie.

LITERATUUR

- Acker, J. van (2005) *Probleemgedrag in de klas en agressie op school, een praktische handleiding*. Antwerpen: De Boeck.
- Ayduk, O. (2000) 'Regulating the Interpersonal Self: Strategic Self-Regulation for Coping With Rejection Sensitivity'. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 79, nr. 5, p. 776 -792.

- Baarda, D., M. de Goede en J. Teunissen (2001) *Kwalitatief Onderzoek, praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bandura, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action, A Social Cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999) 'Moral Disengagement in the Penetration of Inhumanities'. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 3, p. 193-209.
- Baumeister, R., T. Heatherton en D. Tice (1994) *Losing control, How and Why People Fail at Self-Regulation*. Academic Press.
- Berkowitz, L. (1993) *Agression: its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Brink, G. van den (2002) *Geweld als uitdaging, de betekenis van agressief gedrag bij jongeren*. Utrecht: NIZW.
- Boutellier, H. (2005) *De veiligheidsutopie, hedendaags onbehagen en verlangen rond misdaad en straf*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Bronson, M. (2000) *Self-regulation in early childhood, nature and nurture*. Guilford Press.
- Bowlby, J. (1983) *Verbondenheid over hechting* (vert.). Deventer: Kluwer.
- Carver, C. en M. Scheier (1981) *Attention and Self-regulation, a control-theory approach to human behavior*. New York, Heidelberg, Berlijn: Springer Verlag.
- Carver, C. en M. Scheier (1996) *Perspectives on personality*. 3^e ed. Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon, A Simon & Schuster Company.
- Dodge, K. (2003) 'Do Social Information-Processing Pattern mediate Agressive Behavior?' In: Lahey e.a. (eds) *Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency*. p. 245-277. New York: Guilford Press.
- Donkers, G. (1999) *Zelfregulering als reflectiekader van methodiek maatschappelijk werk, een agogische benadering*. Baarn: H. Nelissen.
- Donkers, G. (2003) *Zelfregulatie, een contextueel sturingsconcept van sociale interventie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Donkers, G. (2007) *Versterking van het zelfregulerend vermogen, introductie in de contextuele theorie van veranderen*. Nijmegen: De Parel.
- Eppink, A. (1986) *Cultuurverschillen en communicatie*. Alphen a/d Rijn: Samson.
- Erikson, E. (1968) *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton.
- Fay, B. (1996) *Contemporary Philosophy of Social Science, a Multicultural Approach*. Blackwell Publishers.
- Fromm, E. (1980) *Anatomie van de menselijke destructiviteit, achtergronden en verschijningsvormen van agressie, sadisme en geweld*. Utrecht: Bijleveld.
- Gottfredson, M. & Hirschi, T. (1990) *A General Theory of Crime*. Stanford: Stanford University Press.
- Gruen, A. (1987) *Verraad aan het zelf, een pleidooi voor autonomie*. Anthos/Uitgeverij In Den Toren.
- Hirschi, T. (1969) *The causes of delinquency*. Berkely, CA: University of California Press.
- Houten, D. van (2004) *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Inspectie van het Onderwijs (2004) *Zorg voor veiligheid, een onderzoek van de inspectie van het Onderwijs en de Inspectie Jeugdzorg* (12).
- Izard, C. (1990) Facial expression and the regulation of emoties. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, p. 487-498.
- Jacobs, G. (1998) *Rationeel-emotieve therapie, een praktische gids voor hulpverleners*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Katz, J. (1988) *Seductions of crime: The moral and sensual attractions of doing evil*. New York: Basic Books.
- Kohnstamm, R. (2002) *Kleine ontwikkelingspsychologie. Deel III, 2^e druk, De Adolescentie*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kunneman, H. (2005) *Voorbij het dikke-ik, bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Lieshout, C. van, M. Aken en R. Scholte (1998) 'Adolescenten met verschillende persoonlijkheidstypen, hun sociale relaties en hun psychosociaal functioneren'. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs* 14(3), p. 114-133.

- Loevinger, J. (1976) *Ego Development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Manen, T. van (2001) *Zelfcontrole, een sociaal-cognitief interventieprogramma voor kinderen met agressief en oppositioneel gedrag*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Maso, I. en A. Smaling (1998) *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Merton, R. (1938) 'Social structure and anomie'. *American Sociological Review* 3, p. 672-682.
- Metaal, N. (1992) *Persoonlijke autonomie, een psychologische studie naar alledaagse verklaringen*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Midgley, G. (2000) *Systemic intervention, philosophy, methodology, and practice, contemporary systems thinking*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Nelson, A. en E. Buchholz (2000) *Malevolence: Questioning how nature, poverty, choice and will contribute tot evildoing*, manuscript.
- Orobio de Castro, B. e.a. (2005) 'Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys'. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, jaargang 34, p. 105-116.
- Patterson, G., B. Debaryshe en E. Ramsey (1989) 'A developmental perspective on antisocial behavior'. *American Psychologist*, 44-2, p. 329-335.
- Paulle, B. (2005) *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Rotter, J. (1966) 'Generalized expectancies for internal vs external control of reinforcement'. *Psychological Monographs* 80, p. 1-28.
- Schuur, G. (2005) *Omgaan met agressie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Sennet, R. (2003) *Respect, in een tijd van sociale ongelijkheid*. Amsterdam: Uitgeverij Byblos.
- Smaling, A. (1987) *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2006) *Slachtoffers van criminaliteit, feiten en achtergronden*. Den Haag: SCP.
- Steinmetz, C. (1990) *Hulp aan slachtoffers van ernstige misdrijven, effecten van slachtofferhulp en primaire opvang*. Utrecht: Gouda Quint.
- Traas, M. (2006) *Aandacht of aanklacht, jeugdcriminaliteit in agogisch perspectief*. Baarn: Hbuitgevers.
- Vygotsky, L. (1978) *Thought and language*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Weerman, F. W. Smeenk en P. Harland (red) (2007) *Probleemgedrag van leerlingen tijdens de middelbare schoolperiode. Individuele ontwikkeling, leerlingnetwerken en reacties vanuit school*. Amsterdam: Aksant.
- Wegner, D. en J. Pennebaker (eds) (1993) *Handbook of Mental Control*, Century psychology series. Prentice-Hall, Inc.
- Wester, F., A. Smaling en L. Mulder (red.) (2000) *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Wildemeersch, D. e.a. (1997) 'Paradoxen van sociaal leren. Een bijdrage tot de sociaal-agogische theorievorming'. *Tijdschrift voor Sociale Interventie*, jaargang 6, nr. 4.
- Wit, J. de, W. Slot en M. van Aken (red.) (2005) *Psychologie van de adolescentie, basisboek*. 23^e druk. Baarn: Hbuitgevers.

SUMMARY

Many high schools experience severe difficulties in reducing aggressive behaviour of students. Recent incidents in schools at Rotterdam and Amsterdam illustrate the urgency of the issue of student violence. In most cases schools lack the ability to enhance the competences of students and teachers in dealing with violent situations and aggressive behaviour. This article reports on the findings of a three-year study on these competences and strategies concerning student violence. The study was performed at a Dutch 'vmbo'-school. The results show how students and teachers manage violent situations. Based on these insights, recommendations are formulated to reduce student violence.