



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Strengthening teachers in their role to identify and address bullying among students in elementary schools

van Verseveld, M.

Publication date

2021

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

van Verseveld, M. (2021). *Strengthening teachers in their role to identify and address bullying among students in elementary schools*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam]. Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding / HvA Publicaties.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Summary

Strengthening teachers in their role to identify and address bullying among students in elementary schools

Do antibullying programs affect teachers' interventions in bullying situations?

Chapter 2 reports findings from a systematic meta-analysis of 13 peer-reviewed studies, investigating the effects of antibullying programs on determinants of teacher intervention (i.e., attitudes towards bullying, subjective norms towards the program, self-efficacy to intervene, knowledge on intervention methods), teachers' likelihood to intervene and their frequency of intervention in bullying situations, based on school staff self-reports ($N = 3,419$) and student reports ($N = 139,311$). The results showed that antibullying programs can strengthen teachers' competencies to address bullying. There was a small to moderate positive effect on determinants of teacher intervention ($g = 0.531$). The most considerable effects were found for teachers' knowledge and self-efficacy. There was also a small effect on teachers' responsiveness to bullying behavior in schools (i.e., frequency of intervening) ($g = 0.390$). Although the small number of studies included in the meta-analysis implies that these findings need to be interpreted with caution, the meta-analytic results suggest that antibullying programs can affect teachers' competencies to address bullying and increase teachers' level of intervention in schools. Therefore, we concluded that the effectiveness of antibullying programs may increase when components are included to reinforce teachers' attitudes, subjective norms, self-efficacy, knowledge, and skills to reduce bullying in the school.

What are difficult bullying situations for teachers and how do they respond to these situations?

Chapter 3 explored teachers' experiences with difficult bullying situations, their responses, and their obstacles when dealing with these situations among 38 elementary school teachers in a qualitative study. Teachers experienced difficulties in the following areas: 1) identifying covert forms of bullying (e.g., digital bullying), 2) estimating the seriousness of a bullying situation (e.g., conflicting stories), 3) addressing persistent bullying cases (e.g., students with multiple problems), and 4) finding solutions with parents of students involved in bullying situations (e.g., solving disagreements). Overall, teachers with less working experience (less than ten years) experienced more difficulties than experienced colleagues (> ten years). Teachers indicated to use a variety of strategies in their efforts to address these situations: at the individual student level (e.g., supporting victimized students), at the class level (e.g., discussing an incident in the classroom), at

the school level (e.g., involving colleagues), and at the parent level (e.g., talking about the incident). Specific barriers in each of these levels were related to: a) a low level of self-efficacy, b) a lack of knowledge about what bullying constitutes, c) a lack of time and skills to deal with students involved in persistent bullying situations, and d) to deal with parents who disagreed with their solution in a bullying situation. A few teachers also seemed to have a normative view on bullying and victimization. Based on these findings, we concluded that teachers should be provided with a systematic screening tool to detect bullying at an early stage and support teachers with detailed protocols to deal with students (at risk of being) involved in bullying situations. In addition, we concluded that teachers, and especially novice teachers, should receive professional development training that addresses the characteristics of bullying, the group process that is involved, the negative consequences of bullying, and guidelines to deal with specific bullying situations (e.g., digital bullying) and intervention strategies (e.g., conversation techniques with parents).

What are the effects of a school-wide antibullying program on teachers?

In chapter 4, we tested the relation between teacher- and contextual variables and teachers' intervention strategies and the impact of the PRIMA program on teacher intervention in a cluster randomized controlled trial involving 3-6th grade teachers ($N = 143$) with two experimental groups (teacher- and student-focused vs. teacher-focused only). The results confirmed earlier studies that teachers who perceive bullying as a serious problem, have empathy for victimized students, and feel confident to intervene, are also more likely to intervene in bullying situations. Furthermore, we found that teachers' perceived seriousness and self-efficacy also predicted their actual intervention behavior. Teachers who perceived bullying as a serious issue and teachers with high levels of self-efficacy were related to using more preventive intervention strategies (e.g., promoting a safe social environment in the classroom). We found that the school's size and environment were related to teachers' curative intervention strategies (e.g., taking action to stop bullying). Teachers in large schools and urban schools more often used these types of intervention strategies than teachers in small schools and more rural schools.

In contrast with our findings in chapter 2, teacher variables did not increase by the PRIMA program. A possible explanation for this deviant finding is that teachers had relatively high levels of perceived seriousness, empathy, and self-efficacy at the pretest measurement, indicating that the use of vignettes did not capture enough variety in teachers' determinants. Another possible explanation is that a more intensive teacher component is needed and that the current PRIMA program's training component should be intensified. A final explanation could be that the teacher level effects may have been absent because the program implementation level varied widely. Our results show that

almost half of the teachers (45%) did not implement any of the universal components. This result shows that developing a program adapted to the teachers' needs is not enough to empower teachers to address and prevent bullying. We found a significant variation in the extent to which teachers implemented PRIMA, and this significant variation was related to teachers' work experience, classroom victimization, and the school's urban context. Based on the findings of both chapters 2 and 4, we concluded that antibullying programs should include an intensive teacher-component to reinforce teachers' attitudes, subjective norms, self-efficacy, knowledge, and skills towards reducing bullying. Furthermore, we concluded that more sensitive and validated measures are required to investigate teachers' variables related to intervening in bullying situations. Besides, more research is needed into the factors that support teachers in their intervention strategies and variables that influence teachers' program implementation.

What are the effects of implementing multiple components in a school-wide antibullying program on victimization and bullying among 3-5th grade students?

In chapter 5, the effectiveness of PRIMA on victimization and bullying was examined in a cluster randomized controlled trial with two experimental conditions (with and without student lessons) and a control group, using data of students of 31 schools ($N = 3,135$) in grades 3-5. Multi-level analyses demonstrated positive effects of the program on peer-reported victimization and reinforcing behavior for the experimental group with student lessons. This result highlights the importance of supporting both students and teachers to decrease bullying in schools. Besides, we found that implementing multiple program components was related to more substantial program effects. We found no program effects on self-reported victimization or bullying from either intervention group, indicating that we found partial experimental evidence for the beneficial effects of combining student lessons and teacher training in antibullying programs. Also, our results suggest that student lessons can positively influence the implementation of other program components. Therefore, we concluded that schools could benefit from evidence-based antibullying programs when implemented adequately. We also concluded that more attention is needed to raise awareness among school professionals to select and implement these programs adequately effectively and that schools should be facilitated with guidance and resources in this area.

Conclusions and practical implications

This thesis contributes to previous research by describing teachers' specific needs in bullying prevention and improving their competencies by developing and evaluating a school-wide antibullying program. The thesis shows that teachers can be strengthened in their responsiveness towards stopping bullying. A school-wide program with both

universal and selective components offers teachers in different circumstances and contexts (e.g., novice teachers, teachers who identify bullying, teachers in large and urban schools) several tools for a differentiated approach to prevent and stop bullying. Significant reductions in peer-reported victimization were found when teachers implemented all universal program components, indicating that it is important to target both students and teachers. However, bullying remains a complex phenomenon for teachers, and the implementation of such programs is vulnerable, which indicates that a multi-component approach still demands a great effort from teachers. Based on our findings, we argue that elementary schools can benefit from evidence-based antibullying programs if multiple components are indeed adequately used. A methodological challenge for researchers is that different measurement instruments are being used in teacher research, both qualitative and quantitative, resulting in different outcomes. Future practice-based evaluation research should focus more on teacher and contextual variables related to teachers' intervention strategies and bullying and victimization at the student level, such as teaching experience, identified victims, and school characteristics. More research is also needed to unravel the teacher and contextual variables related to implementing different program components. Customized training and a process-oriented approach for teachers may be needed, but this will require resources to facilitate schools in this regard. There is an opportunity for teacher education to begin early in preparing novice teachers to deal with bullying by teaching them about evidence-based programs and promising strategies to prevent and reduce bullying in the classroom and practice these strategies during training.

Samenvatting

Versterking van de rol van leerkrachten bij het signaleren en aanpakken van pesten onder basisschoolleerlingen

In hoeverre hebben antipestenprogramma's invloed op de interventies van leerkrachten in pestsituaties?

In hoofdstuk 2 worden de bevindingen van een systematische meta-analyse van dertien peer-gereviewde onderzoeken besproken. Hierbij zijn de effecten van antipestprogramma's op de determinanten van de interventies van leerkrachten (d.w.z. houding ten opzichte van pesten, subjectieve normen ten aanzien van het programma, ervaren zelfeffectiviteit om in te grijpen, kennis over interventiemethoden), de waarschijnlijkheid van docenten om in te grijpen en hun frequentie van ingrijpen onderzocht, op basis van zelfrapportages van schoolpersoneel ($N = 3.419$) en leerlingenrapportages ($N = 139.311$). De resultaten toonden aan dat antipestprogramma's de competenties van leerkrachten om pesten aan te pakken kunnen versterken. Er was een klein tot matig positief effect op de determinanten van de leerkrachtinterventie ($g = 0,531$). De grootste effecten werden gevonden op de kennis en de ervaren zelfeffectiviteit van leerkrachten. Er was ook een klein effect op de mate van ingrijpen door leerkrachten op pestgedrag in scholen ($g = 0,390$). Hoewel het kleine aantal onderzoeken dat in de meta-analyse is opgenomen impliceert dat deze bevindingen met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd, suggereren deze bevindingen dat antipestprogramma's van invloed kunnen zijn op de competenties van leerkrachten om pestgedrag aan te pakken en het interventieniveau van leerkrachten op scholen te verhogen. We concludeerden daarom dat de effectiviteit van antipestenprogramma's kan toenemen wanneer er componenten worden opgenomen om de houding van leerkrachten, subjectieve normen, zelfeffectiviteit, kennis en vaardigheden ten aanzien van het verminderen van pesten op school te versterken.

Wat zijn lastige pestsituaties voor leerkrachten?

In hoofdstuk 3 hebben we de ervaringen van leerkrachten met moeilijke pestsituaties, hun reacties en hindernissen bij het omgaan met deze situaties onder 38 leerkrachten van de basisschool onderzocht in een kwalitatief onderzoek. Leerkrachten ondervonden moeilijkheden op de volgende gebieden: 1) het identificeren van verborgen vormen van pesten (bijvoorbeeld digitale pesten), 2) het inschatten van de ernst van een pestsituatie (bijvoorbeeld tegenstrijdige verhalen), 3) het aanpakken van hardnekkige gevallen van pesten (bijvoorbeeld leerlingen met meerdere problemen), en 4) het vinden van oplossingen met ouders van leerlingen die betrokken zijn bij pestsituaties (bijvoorbeeld het

oplossen van meningsverschillen). Over het algemeen hebben leerkrachten met minder dan tien jaar werkervaring meer problemen ondervonden dan collega's die al meer dan tien jaar werkervaring hebben. Leerkrachten gebruikten verschillende strategieën in hun pogingen om deze situaties aan te pakken en op verschillende niveaus: op het niveau van de individuele leerling (bijv. het ondersteunen van leerlingen die slachtoffer zijn), op het niveau van de klas (bijv. het bespreken van een incident in de klas), op het niveau van de school (bijv. het betrekken van collega's) en op het niveau van de ouders (bijv. het praten over het incident). Specifieke barrières in elk van deze lastige situaties waren gerelateerd aan: a) een laag niveau van ervaren zelfeffectiviteit, b) een gebrek aan kennis over wat pesten is, c) een gebrek aan tijd en vaardigheden om effectief om te gaan met leerlingen die betrokken zijn bij hardnekkige peestsituaties en d) om met ouders die het niet eens waren met hun oplossing om een peestsituatie tegen te gaan. Ook kwam naar voren dat enkele leerkrachten een normatieve kijk op pesten hadden. Op basis van deze bevindingen concludeerden we dat leerkrachten moeten worden voorzien van een systematische screeningtool om pestgedrag in een vroeg stadium te kunnen identificeren en leerkrachten te ondersteunen met gedetailleerde protocollen om pestgedrag aan te pakken met individuele leerlingen of in de klas. Daarnaast concludeerden we dat leerkrachten, en met name beginnende leerkrachten, een professionele training moeten krijgen die ingaat op de kenmerken van pesten, het groepsproces, de negatieve gevolgen van pesten en richtlijnen om met specifieke peestsituaties om te gaan (bijvoorbeeld digitale pesten; gesprekstechnieken met ouders).

Welke leerkracht- en contextvariabelen voorspellen het handelen van leerkrachten en wat zijn de effecten van PRIMA op leerkrachten?

In hoofdstuk 4 hebben we de relatie tussen leerkracht- en contextvariabelen en de interventiestrategieën van leerkrachten en de impact van het PRIMA-programma op het handelen van leerkrachten getest aan de hand van gegevens uit een cluster gerandomiseerde gecontroleerd onderzoek met leerkrachten uit de groepen 5 t/m 8 (N = 143) met twee experimentele groepen (docent- en studentgericht versus docentgericht). De resultaten bevestigden eerdere onderzoeken dat leerkrachten die pesten als een ernstig probleem zien, empathie hebben voor leerlingen die het slachtoffer zijn van pesten, en zich zelfverzekerd voelen om in te grijpen, ook meer geneigd zijn om in te grijpen in peestsituaties. Verder vonden we dat de ervaren ernst en de ervaren zelfeffectiviteit van leerkrachten ook samenhang met hun werkelijke interventiegedrag. Leerkrachten die hoog scoren op deze leerkrachtvariabelen gebruikten meer preventieve interventiestrategieën (bijvoorbeeld het bevorderen van een veilige sociale omgeving in de klas). We vonden dat de omvang en de omgeving van de school curatieve interventiestrategieën van leerkrachten voorspelden (bijvoorbeeld het nemen van maatregelen om te stoppen met pesten). Leerkrachten op grote scholen en stedelijke scholen maakten vaker

gebruik van dit soort interventiestrategieën dan leerkrachten op kleine scholen en meer landelijke scholen.

In tegenstelling tot onze bevindingen in hoofdstuk 2 werden de variabelen van leerkrachten om in te grijpen in pestsituaties niet door het PRIMA-programma beïnvloed. Een mogelijke verklaring voor deze afwijkende bevinding is dat leerkrachten relatief hoge niveaus van waargenomen ernst, empathie en ervaren zelfeffectiviteit hadden bij de voormeting, wat erop wijst dat het gebruik van vignetten wellicht niet genoeg variatie in de determinanten van leerkrachten kon meten. Een andere mogelijke verklaring is dat een intensievere leerkrachtencomponent nodig is en dat de trainingscomponent van het huidige PRIMA-programma geïntensiveerd moet worden. Een laatste verklaring zou kunnen zijn dat de effecten op leerkrachtniveau afwezig waren omdat het niveau van uitvoering van het programma sterk varieerde. Uit onze resultaten blijkt dat bijna de helft van de leerkrachten (45%) geen van de universele componenten heeft geïmplementeerd. Dit resultaat toont aan dat het ontwikkelen van een programma dat is aangepast aan de behoeften van de leerkrachten niet voldoende is om leerkrachten in staat te stellen pesten aan te pakken en te voorkomen. We vonden een significante variatie in de mate waarin leerkrachten PRIMA implementeerden, en deze significante variatie hield verband met de werkervaring van de leerkrachten, het niveau van gepeste kinderen in de klas volgens de leerkracht, en de stedelijke context van de school. Op basis van de bevindingen van zowel hoofdstuk 2 als hoofdstuk 4 concludeerden wij dat antipestprogramma's een intensieve leerkrachtcomponent moeten bevatten om de attitudes, subjectieve normen, ervaren zelfeffectiviteit, kennis en vaardigheden van leerkrachten ten aanzien van het terugdringen van pesten te versterken. Verder concludeerden we dat er meer gevoelige en gevalideerde meetinstrumenten nodig zijn om de variabelen van leerkrachten met betrekking tot het ingrijpen in pestsituaties te onderzoeken. Daarnaast is er meer onderzoek nodig naar de factoren die leerkrachten ondersteunen in hun interventiestrategieën en naar variabelen die de implementatie van het programma door leerkrachten beïnvloeden.

Wat zijn de effecten van de implementatie van meerdere componenten in een schoolbreed anti-pestprogramma op slachtofferschap en pesten onder leerlingen in de 3-5e klas?

In hoofdstuk 5 is de effectiviteit van PRIMA op het gebied van slachtofferschap en pesten onderzocht in een cluster gerandomiseerde gecontroleerd onderzoek met twee experimentele condities (met en zonder lessen voor leerlingen) en een controlegroep. Dit is gedaan met behulp van gegevens van leerlingen van 31 scholen (N = 3.135) in de groepen 5 t/m 8. Multi-level analyses toonden positieve effecten van het programma op peer-gerapporteerd slachtofferschap en aanmoedigend gedrag voor de experimentele groep met een lessenserie voor leerlingen. Dit resultaat onderstreept het belang van

het versterken van zowel leerlingen als leerkrachten om pestgedrag op scholen terug te dringen. Bovendien vonden we dat het uitvoeren van meerdere programmaonderdelen gerelateerd was aan meer substantiële programma-effecten. We vonden geen programma-effecten op zelfgerapporteerd slachtofferschap of pesten in beide interventiegroepen, wat aangeeft dat we gedeeltelijk experimenteel bewijs hebben gevonden voor de gunstige effecten van het combineren van leerlinglessen en docententraining in anti-pestprogramma's. Onze resultaten suggereren ook dat de leerlinglessen een positieve invloed kunnen hebben op de implementatie van andere programmaonderdelen. Daarom concludeerden wij dat scholen baat kunnen hebben bij evidence-based anti-pestprogramma's wanneer deze op de juiste wijze worden geïmplementeerd. We concludeerden ook dat er meer aandacht nodig is voor de bewustwording van schoolprofessionals om deze programma's adequaat te selecteren en te implementeren, en dat scholen hiervoor de nodige ondersteuning en middelen dienen te krijgen.

Conclusies en praktische implicaties

Deze dissertatie levert een bijdrage aan eerder onderzoek door de specifieke behoeften van leerkrachten op het gebied van pestpreventie in kaart te brengen en hun competenties te verbeteren door een schoolbreed antipestprogramma te ontwikkelen en te evalueren. Het proefschrift laat zien dat leerkrachten versterkt kunnen worden in hun handelen om pesten een halt toe te roepen. Een schoolbreed programma met zowel universele als selectieve componenten biedt leerkrachten in verschillende omstandigheden en contexten (bijv. beginnende leerkrachten, leerkrachten die pesten signaleren, leerkrachten op grote en stedelijke scholen) verschillende handvatten voor een gedifferentieerde aanpak om pesten te voorkomen en te stoppen. Significante reducties in door leeftijdgenoten gerapporteerd slachtofferschap werden gevonden wanneer leerkrachten alle universele programmaonderdelen implementeerden (zie hoofdstuk 5), wat aangeeft dat het belangrijk is om de aanpak op zowel leerlingen als leerkrachten te richten. Pesten blijft echter een complex fenomeen voor leerkrachten en de implementatie van dergelijke programma's is kwetsbaar, wat aangeeft dat een multi-componenten aanpak nog steeds een grote inspanning van leerkrachten vraagt. Op basis van onze bevindingen stellen wij dat basisscholen baat kunnen hebben bij evidence-based antipestprogramma's als inderdaad op adequate wijze gebruik wordt gemaakt van meerdere componenten. Een methodologische uitdaging voor onderzoekers is dat er verschillende meetinstrumenten worden gebruikt in het onderzoek onder leerkrachten, zowel kwalitatieve als kwantitatieve, wat resulteert in verschillende uitkomsten. Toekomstig praktijkgericht evaluatieonderzoek zou zich meer moeten richten op leerkracht- en contextvariabelen die verband houden met de interventiestrategieën van leerkrachten en pesten en slachtofferschap op leerlingniveau, zoals onderwijservaring, geïdentificeerde slachtoffers en schoolkenmerken. Er is ook meer onderzoek

nodig om de leerkracht- en contextvariabelen te ontrafelen die verband houden met de implementatie van verschillende programmaonderdelen. Aangepaste training en een procesgerichte aanpak voor leerkrachten kan nodig zijn, maar dit zal middelen vereisen om scholen hierin te faciliteren. Er ligt een kans voor de leerkrachtenopleiding om vroeg te beginnen met de voorbereiding van beginnende leraren in het omgaan met pesten door hen te leren over evidence-based programma's en veelbelovende strategieën om pesten in de klas te voorkomen en te verminderen en door deze strategieën te oefenen tijdens de opleiding.

Appendices

APPENDIX A. SEARCH TERMS FOR DATABASES

1): bull* OR "peer victim*" OR "relational aggression" NOT workplace NOT associat*

2): school OR "elementary school" OR "middle school" OR "primary education" NOT workplace NOT associat*

3): teacher* OR "school professional" OR "social worker" OR "school psychologist" OR "school counselor" OR "school nurse" OR "school management" NOT workplace NOT associat*

4): intervention* OR program* OR policy OR involvement OR strateg* OR guide OR plan OR training OR procedure OR convention OR implement* OR practice* NOT workplace NOT associate* OR beliefs OR attitude OR assess* OR observ* OR perceive* OR witness* OR notic* OR signal* OR monitor* OR detect* OR manag* OR strateg* OR practices OR respond OR course OR training OR learning OR workshop OR curriculum OR lessons NOT workplace NOT associat*

5): effect* OR impact OR "quasi-experimental design" OR "experimental design" OR RCT OR "randomized controlled trial" OR meta-analysis OR review OR "pretest posttest design" OR "qualitative research design" OR casestud* OR validation OR "evidence-based practice" OR "good practices" OR efficacy NOT workplace NOT associat*

1) AND 2) AND 3) AND 4) AND 5).

APPENDIX B. REFERENCES TO STUDIES INCLUDED IN THE META-ANALYSIS

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education, 28*, 851–859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Bell, C. D., Raczynski, K. A., & Horne, A. M. (2010). Bully Busters abbreviated: Evaluation of a group based bully intervention and prevention program. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 14*, 257–267. <https://doi.org/10.1037/a0020596>
- Black, S., & Washington, E. (2008). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program in nine urban schools: Effective practices and next steps. *ERS Spectrum, 26*, 7–19. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0923-4>
- Boulton, M. J. (2014). Teachers' self efficacy, perceived effectiveness beliefs, and reported use of cognitive behavioral approaches to bullying among pupils: Effects of in service training with the I DECIDE program. *Behavior Therapy, 45*, 328–343. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2013.12.004>
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review, 40*, 423–443.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology, 41*, 479–490. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>
- Howard, N. M., Horne, A. M., & Jolliff, D. (2001). Self efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 181–191. https://doi.org/10.1300/J135v02n02_11
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *Journal of School Psychology, 69*, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Newman Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling and Development, 82*, 259–267. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x>
- Pepler, D. J., Craig, W. M., O'Connell, P., Atlas, R., & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school based programme in Canada. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schultes, M. T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a schoolbased violence prevention program: Fidelity and teachers' responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie, 222*, 49–57. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000165>
- Smith, P. K., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school anti bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*, 547–560.
- Whitaker, D. J., Rosenbluth, B., Valle, L. A., & Sanchez, E. (2004). Expect respect: A school based intervention to promote awareness and effective responses to bullying and sexual harassment. In Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (Eds.), *Bullying in American schools*. (1st edn., pp. 327–350). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

APPENDIX C. VIGNETTES (IN DUTCH)

Vignette 1: U loopt door de gang en hoort een leerling bij de kapstok tegen een medeleerling roepen: 'Loser, loser, loser!'. De leerling probeert de opmerkingen te negeren, maar hij blijft sipjes staan. U zag dit onlangs ook gebeuren bij deze leerling.

Vignette 2: In een Whatsapp-groep in de klas worden vervelende berichten verspreid over een bepaalde leerling die zelf niet in de Whatsappgroep zit. U hoort dit van een medeleerling. De leerling die dit overkomt is niet populair in de klas en is daarom ook niet uitgenodigd in de Whatsapp-groep.

Vignette 3: U heeft leerlingen in uw klas de gelegenheid gegeven om vrij te spelen. Eén leerling wil meespelen met een aantal anderen en vraagt of ze mee mag doen. U ziet een medeleerling tegen dit meisje zeggen: 'Nee, ga weg. Ik heb je al gezegd dat je niet met ons mag spelen.' De leerling speelt de resterende tijd alleen. Dit is niet de eerste keer dat deze leerling niet mee mag spelen. U heeft het idee dat andere leerlingen haar gedrag irritant vinden en dat ze daarom geen zin hebben om met haar te spelen.

Vignette 4: Wanneer uw leerlingen terugkomen van de gymles ziet u een leerling een andere leerling schoppen en duwen. Hij schopt of duwt deze leerling wel vaker. De geschopte leerling reageert boos en loopt weg.

Vignette 5: Een leerling heeft een bijnaam gekregen die ze niet leuk vindt. De klasgenoten zeggen tegen haar dat ze het niet zo serieus moet nemen en dat ze alleen maar een grapje maken. Wanneer de leerling door de school loopt roepen de klasgenoten voor de zoveelste keer de bijnaam naar haar.

Vignette 6: Een leerling in de klas speelt graag de baas. De leerling is ook een echte roddeltante en lijkt leerlingen soms tegen elkaar uit te spelen om haar zin te krijgen. U ziet dat zij een medeleerling commandeert om iets voor haar van de grond te pakken.

Vignette 7*: Een leerling in de klas is altijd een beetje alleen. In de pauzes staat hij alleen, hij heeft geen vrienden en wordt nooit uitgenodigd op verjaardagsfeestjes. Hij vindt het lastig om aansluiting te maken bij andere kinderen en lijkt er ook geen moeite meer voor te doen.

Vignette 8*: Een leerling noemt een meisje met een hoofddoek regelmatig 'terrorist'. Ook maakt hij grapjes over haar wanneer er iets over terrorisme in het nieuws is geweest. U krijgt dit vaker te horen van enkele meiden uit de klas.

*Ontwikkeld door het onderzoeksteam.

APPENDIX D. SELF-DEVELOPED ITEMS

Preventieve strategieën

1. Ik heb in de afgelopen drie maanden gepraat met leerlingen over hun verantwoordelijkheid om in te grijpen bij pesten.
 2. Ik heb in de afgelopen drie maanden leerlingen geactiveerd om gepeste leerlingen te helpen.
 3. Ik heb in de afgelopen drie maanden een klassengesprek gevoerd over pesten.
 4. Ik heb in de afgelopen drie maanden actief een norm tegen pesten aan de orde gesteld in de klas.
 5. Ik heb in de afgelopen drie maanden leerlingen weerbaarheidsstrategieën aangeleerd (o.a., rustig reageren, zelfverzekerde houding hebben)
-

Curatieve strategieën

1. Ik heb in de afgelopen drie maanden pesten kunnen stoppen of verminderen.
 2. Ik heb in de afgelopen drie maanden actie ondernomen om pesten te stoppen.
 3. Ik heb in de afgelopen drie maanden ondersteuning gegeven aan gepeste leerlingen.
 4. Ik heb in de afgelopen drie maanden een gesprek gevoerd met een gepeste leerling.
 5. Ik heb in de afgelopen drie maanden een gesprek gevoerd met een pestende leerling.
-

References

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438–459). London, United Kingdom: Sage.
- Alsaker, F. D., & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. In W. Craig & D. Pepler (Eds.), *An international perspective on understanding and addressing bullying. PREVNet series* (Vol. I, pp. 230–252). Kingston, Victoria, Australia: PREVNet.
- Ansary, N. S., Elias, M. J., Greene, M. B., & Green, S. (2015). Guidance for schools selecting antibullying approaches: Translating evidence based strategies to contemporary implementation realities. *Educational Researcher*, *44*, 27–36. <https://doi.org/10.3102/0013189X14567534>
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, *39*, 69–78. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357619>
- Athola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 851–859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Atlas, R. & Pepler, D. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, *92*, 86–99. <https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Axford, N., Bjornstad, G., Clarkson, S., Koumounne, O. C., Wrigley, Z., Matthews, J., Berry, V., & Hutchings, J. (2020). The effectiveness of the KiVa bullying prevention program in Wales, UK: Results from a pragmatic cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, *21*, 615–629. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01103-9>
- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts*. (Doctoral dissertation). Utrecht, The Netherlands: Universiteit Utrecht.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 219–231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Bauman, S., & Hurley, C. (2008). Teachers' attitudes and beliefs about bullying. *Journal of School Violence*, *4*, 49–61. https://doi.org/10.1300/J202v04n03_05
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, *28*(7), 837–856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Becker, B. J. (1988). Synthesizing standardized mean change measures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *41*, 257–278. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1988.tb00901.x>
- Begotti, T., Tirassa, M., & Maran, D. (2018). Pre-service teachers' intervention in school bullying episodes with special education needs students: A research in Italian and Greek samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*, 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091908>
- Benitez, J. L., Garcíá Berbén, A., & Fernández Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre service teacher training curriculum. *Electronical Journal of Research in Educational Psychology*, *7*, 191–208.

- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence, 11*(3), 226-245. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.682003>
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2006). *Comprehensive Meta Analysis (Version 2.2.027)*. Englewood, New Jersey: Biostat.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London, United Kingdom: Continuum.
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J. A. (2014). A comparison of pre-service teachers' responses to cyber versus traditional bullying scenarios: Similarities and differences and implications for practice. *Journal of Teacher Education, 65*, 145-155. <https://doi.org/10.1177/0022487113511496>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36*, 361-382. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Goldweber, A., & Johnson, S. L., (2013). Bullies, gangs, drugs, and school: Understanding the overlap and the role of ethnicity and urbanicity. *Journal of Youth and Adolescence, 42*, 220-234. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9863-7>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2012). Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention: Findings from a national education association study. *Journal of School Psychology Review, 42*, 280-297.
- Branson, C. E., & Cornell, D. G. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessment of middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology, 25*, 5-27. <https://doi.org/10.1080/15377900802484133>
- Braster, S., & Dronkers, J. (2015). The positive effects of ethnic diversity in classrooms on the educational performance of pupils in a multi-ethnic European metropole. *Education and Society, 33*(2), 25-49. <https://doi.org/10.7459/es/33.2.03>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, United Kingdom: Harvard University Press.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review, 40*, 423-443. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087707>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Byers, D. L., Caltabiano, N., & Caltabiano, M. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education, 36*, 105-119. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>
- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: the mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior, 43*, 483-492. <https://doi.org/10.1002/ab.21706>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (Dutch Central Statistical Office). (n.d.). Leerlingen op speciale scholen, migratieachtergrond, woonregio [Students on special care schools, migration status, neighbourhood]. Retrieved from <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/83296NED/table?ts=1590466246262>

- Chan, J. H. F., Myron, R., & Crawshaw, M. (2005). The efficacy of non-anonymous measures of bullying. *School Psychology International, 26*(4), 443–458. <https://doi.org/10.1177/0143034305059020>
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children ages 11, 13, and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health, 25*, 61–64. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv029>
- Cole, J. C., Cornell, D. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling, 9*, 305–313. <https://doi.org/10.5330/prsc.9.4.wh4n8n4051215334>
- Collier, K. L., Bos, H. M. W., & Sandfort, T. G. M. (2015). Understanding teachers' responses to enactments of sexual and gender stigma at school. *Teaching and Teacher Education, 48*, 34–43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.002>
- Cornell, D. G., Sheras, P. L., & Cole, J. C. (2006). Assessment of bullying. In S. R. Jimerson & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 191–209). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Cosma, A., & Hancock, J. (2010). *Bullying victimisation. Trends: 2002-10*. Retrieved from <http://www.hbsc.org/publications/factsheets/Bullying-victimisation-english.pdf>
- Craig, K., Bell, D., & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education, 34*, 21–33.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., the HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group & the HBSC Bullying Writing Group. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*, 216–224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2004). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence, 3*, 17–32. https://doi.org/10.1300/J202v03n01_03
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International, 27*(4), 475–487. <https://doi.org/10.1177/0143034306070435>
- Dedousis Wallace, A., & Shute, R. (2009). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 9*, 2–17.
- Dedousis Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrihy, R., & Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology, 34*, 862–875. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785385>
- Dekker, S., Staatssecretaris Onderwijs [State Secretary of Education] (2014). *Kamerbrief over voortgang plan van aanpak tegen pesten. [Parliamentary letter on progress of Plan of action against bullying]*. Den Haag, The Netherlands: Ministerie van OCW. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2014/05/27/kamerbrief-over-de-voortgang-plan-van-aanpak-tegen-pesten/kamerbrief-over-de-voortgang-plan-van-aanpak-tegen-pesten.pdf>
- Dekker, S., Staatssecretaris Onderwijs [State Secretary of Education] & Dullaert, M., de Kinderombudsman [the Children's ombudsman] (2013). *Plan van aanpak tegen pesten [Plan of action against*

- bullying*]. Den Haag, the Netherlands: Ministerie van OCW & de Kinderombudsman. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2013/03/25/plan-van-aanpak-tegen-pestten>
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review, 35*, 2091-2100. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.10.018>
- Demol, K., Verschueren, K., Salmivalli, C., & Colpin, H. (2020). Perceived teacher responses to bullying influence students' social cognitions. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592582>
- Dimitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Jalongo, N. S. (2008). Maximizing the implementation quality of evidence based preventive interventions in schools: A conceptual framework. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*, 6-28. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715730>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365-383.
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 532-544. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.004>
- Evans, N., Lasen, M., & Tsey, K. (2015). Effective Public Health Practice Project (EPHPP) quality assessment tool for quantitative studies. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/bbm%3A978331917284-2%2F1.pdf>
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Review, 6*. <https://doi.org/10.4073/csr.2009.6>
- Farrington, D. P., & Welsh, B. C. (2005). Randomized experiments in criminology: What have we learned in the last two decades? *Journal of Experimental Criminology, 1*, 9-38. <https://doi.org/10.1007/s11292-004-6460-0>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81-91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Fisher, K., Cassidy, B., & Mitchell, A. M. (2017). Bullying: Effects on school-aged children, screening tools, and referral sources. *Journal of Community Health Nursing, 34*, 171-179. <https://doi.org/10.1080/07370016.2017.1369801>
- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2020). Teachers' self-efficacy in preventing and intervening in school bullying: A systematic review. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00079-y>
- Frey, K. S. (2005). Gathering and communicating information about school bullying: Overcoming "secrets and lies". *Health Education, 105*(6), 409-413. <https://doi.org/10.1108/09654280510630759>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology, 41*, 479-491. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479>

- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence, 35*, 981–990. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.001>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives, 13*, 147–152. <https://doi.org/10.1111/cdep.12331>
- Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of school psychology, 51*(4), 469–485. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.04.004>
- Goossens, F., Vermande, M., & Van der Meulen, M. (2012). *Pesten op school: Achtergronden en interventies*. Amsterdam, the Netherlands: Boom Lemma.
- Gorsek, A. K., & Cunningham, M. M. (2014). A review of teachers' perceptions and training regarding school bullying. *Pure insights, 3*. Retrieved from: <https://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6>
- Gregus, S. J., Craig, J. T., & Cavell, T. A. (2020). Toward evidence-based interventions for chronically bullied children: Candidate mechanisms and potential strategies. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health, 5*(1), 83–101. <https://doi.org/10.1080/23794925.2020.1727796>
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379–400. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Guimond, F. A., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., & Boivin, M. (2015). Peer victimization and anxiety in genetically vulnerable youth: The protective roles of teachers' self efficacy and anti bullying classroom rules. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 1095–1106. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0001-3>
- Haataja, A., Athola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2015). A process view on implementing an anti-bullying curriculum: How teachers differ and what explains the variation. *School Psychology Quarterly, 30*, 564–576. <https://doi.org/10.1037/spq0000121>
- Hall, W. (2017). The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work & Research, 8*, 45–69. <https://doi.org/10.1086/690565>
- Haradhan, M. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, 7*, 23–48. Retrieved from: <https://mpr.ub.uni-muenchen.de/85654/>
- Van Hattum, J. (1997). *Pesten: Een onderzoek naar beleving, visie en handelen van leraren en leerlingen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Hawkins, D. L., & Pepler, D. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hedges, L. V., Tipton, E., & Johnson, M. C. (2010). Robust variance estimation in meta regression with dependent effect size estimates. *Research Synthesis Methods, 1*, 39–65. <https://doi.org/10.1002/jrsm.5>
- Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. *Psicothema, 24*, 614–620.

- Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, *32*, 516–536. <https://doi.org/10.1177/0272431611402502>
- van Helvoirt, C., & Smeets, M. (2014). *Actieplan sociale Veiligheid op school. [Plan of action social safety at school]*. Utrecht, The Netherlands: PO-Raad, VO-Raad. Retrieved from <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/jaarplannen/2014/10/03/actieplan-sociale-veiligheid-op-school>
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta analyses. *BMJ*, *327*, 557–560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>
- Hoekstra, F., ter Beek, J., Wiefferink, K., & Buijs, G. (2007). Proefimplementatie van het PRIMA anti-pestbeleid op basisscholen. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, *85*(4), 196–198.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, *17*, 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020a). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa anti-bullying program: A randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention Science*, *21*, 627–638. <https://doi.org/10.1007/s11211-020-01116-4>
- Huitsing, G., Lodder, G. M. A., Oldenburg, B., Schacter, H. L., Salmivalli, C., Juvonen, J., & Veenstra, R. (2020b). The healthy context paradox: Victims' adjustment during an anti-bullying intervention. *Journal of Child and Family Studies*, *28*, 2499–2509. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1194-1>
- Huitsing, G., & Monks, C. P. (2018). Who victimizes who and who defends whom? A multivariate social network analysis of victimization, aggression, and defending in early childhood. *Aggressive Behavior*, *44*, 394–405. <https://doi.org/10.1002/ab.21760>
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, *38*, 494–509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2012). "It must be me" or "It could be them?": The impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustments. *Social Networks*, *34*(4), 379–386. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.07.002>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, *70*, 293–299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS statistics for windows, Version 25.0*. Armonk, New York: IBM Corp.
- Inthout, J., Ioannidis, J. P. A., Borm, G. F., & Goeman, J. J. (2015). Small studies are more heterogeneous than large ones: A meta meta analysis. *Journal of Clinical Epidemiology*, *68*, 860–869. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.03.017>
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., Van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, *12*. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-494>
- Jantzer, V., Schlander, M., Haffner, J., Parzer, P., Trick, S., Resch, F., & Kaess, M. (2019). The cost incurred by victims of bullying from a societal perspective: estimates based on a German online survey of adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *28*, 585–594. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1224-y>
- Jiménez Barbero, J. A., Ruiz Hernández, J. A., Llor Zaragoza, L., Pérez García, M., & Llor Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti bullying school programs: A meta analysis. *Children and Youth Services Review*, *61*, 165–175. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.12.015>

- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2001). Self-views versus peer perceptions of victim status among early adolescents. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 105-124). New York, New York: Guilford Press.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and school's implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment, 6*. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.621a>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa anti-bullying program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology, 105*, 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development, 82*, 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Kaufman, T. M. L., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2018). Why does a universal anti-bullying program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science, 18*, 822–832. <https://doi.org/10.1007/s11121-018-0906-5>
- Kindcentra 2020 (2020). *Format voor samenwerkingsovereenkomsten tussen onderwijs en kinderopvang*. Retrieved from <https://www.kinderopvangtotaal.nl/handreiking-voor-samenwerking-kinderopvang-en-onderwijs/>
- Kochenderfer Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431–453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Kokko, T. H., & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education, 25*, 1000-1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.04.005>
- Kopcha, T. J., & Sullivan, H. (2007). Self-presentation bias in surveys of teachers' educational technology practices. *Educational Technology Research & Development, 55*, 627-646. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9011-8>
- Košir, K., Klasinc, L., _Spes, T., Pivec, T., Cankar, G., & Horvat, M. (2019). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: The role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education, 35*, 381–402. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y>
- Kreutzer, P. (2013). *Deel 2: Vooronderzoek keuze-modules PRIMA methode. Basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam, The Netherlands: OneTwentyone.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 109*, 826–841 <https://doi.org/10.1037/edu0000177>
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*, 74–96. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.1.74>
- Leadbeater, B. J., Gladstone, E. J., & Sukhawathanakul, P. (2015). Planning for sustainability of an evidence-based mental health promotion program in Canadian elementary schools. *American Journal of Community Psychology, 56*, 120–133. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9737-8>
- Lee, S., Kim, C. J., & Kim, D. H. (2015). A meta analysis of the effect of school based anti bullying programs. *Journal of Child Health Care, 19*, 136–153. <https://doi.org/10.1177/1367493513503581>

- Lester, L., Waters, S., Pearce, N., Spears, B., & Falconer, S. (2018). Pre service teachers: Knowledge, attitudes and their perceived skills in addressing student bullying. *Australian Journal of Teacher Education, 43*, 30–45. <https://doi.org/10.14221/ajte/vol43/iss8/>
- Limber, S. P. (2011) Development, Evaluation, and Future Directions of the Olweus Bullying Prevention Program, *Journal of School Violence, 10*(1), 71-87, <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.519375>
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M., & Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of U.S. students in grades 3–11. *Journal of School Psychology, 69*, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.04.004>
- Low, S., Van Ryzin, M. J., Brown, E. C., Smith, B. H., & Haggerty, K. P. (2014). Engagement matters: Lessons from assessing classroom implementation of Steps to Respect: A bullying prevention program over a oneyear period. *Prevention Science, 15*, 165–176. <https://doi.org/10.1007/s11121-012-0359-1>
- de Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The Teacher's Role in Preventing Bullying. *Frontiers in Psychology, 10*, 1830. [demhttps://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830)
- Lund, R., Nielsen, K. K., Hansen, D. H., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P., & Christensen, U. (2008). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health, 99*, 111–116. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn101>
- Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2019). "It's so fluid, it's developing all the time": Pre-service teachers' perceptions and understanding of cyberbullying in the school environment. *Educational Studies, 1-17*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620693>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional, and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29*, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International, 28*, 501–518. <https://doi.org/10.1177/0143034307084138>
- Marshall, M. L. (2012). *Teachers' perceived barriers to effective bullying intervention* (Doctoral dissertation). Atlanta: Georgia State University. Retrieved from https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=cps_diss
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26–42. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.26>
- Migliaccio, T. (2015). Teacher engagement with bullying: Managing an identity within a school. *Social Spectrum, 35*, 84–108. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978430>
- Ministry of Education (2016). *Zorgplicht sociale Veiligheid leerlingen op school. [Social Safety Act]*. Retrieved from: <file:///C:/Users/vermd/Downloads/zorgplicht-sociale-veiligheid-op-school.pdf>
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior, 21*, 61–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>

- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2010). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- de Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R., & Overbeek, G. (2020). Effective Components of Social Skills Training Programs for Children and Adolescents in Nonclinical Samples: A Multilevel Meta-analysis. *Clinical child and family psychology review, 23*(2), 250–264. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00308-x>
- Morris, S. B., & DeShon, R. P. (2002). Combining effect size estimates in meta analysis with repeated measures and independent groups' designs. *Psychological Methods, 7*, 105–125. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.105>
- National Center for Educational Statistics. (2019). *Student reports of bullying: Results from the 2017 school crime supplement to the national crime victimization survey*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019054.pdf>
- Nelen, W., de Wit, W., Golbach, M., van Druuten, L., Deen, C. & Scholte R. (2018). *Sociale veiligheid in en rond scholen. [Social safety in and around schools]*. Nijmegen, The Netherlands: Praktikon B.V.
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology, 97*, 347–365. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.347>
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully Busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development, 82*, 259–267. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00309.x>
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 105–118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development, 76*(2), 435–450. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00855.x>
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology, 30*, 283–296. <https://doi.org/10.1080/01443410903573123>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International, 37*, 64–72. <https://doi.org/10.1177/0143034315623324>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *The Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Olweus, D. (1996). The Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ). Dan Olweus 1996–2006. <https://doi.org/10.1037/t09634-000>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *PISA 2015 results (volume III): Students' well-being*. Paris, France: Programme for International Student Assessment, Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>
- Orobio de Castro, B., Mulder, S., van der Ploeg, R., Onrust, S., van den Berg, Y., Stoltz, S., Buil, M., de Wit, I., Buitenhuis, L., Cillessen, T., Veenstra, R., van Lier, P., Deković, M., & Scholte, R. (2018).

- Wat werkt tegen pesten? Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk [What works against bullying? Effectivity of promising interventions againstbullying in Dutch educational practice]. Utrecht, The Netherlands: Universiteit Utrecht. Retrieved from <https://www.uu.nl/sites/default/files/eindrappport-wat-werkt-tegen-pesten.pdf>
- Ossa, F. C., Jantzer, V., Eppelmann, L., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2020). Effects and moderators of the Olweus bullying prevention program (OBPP) in Germany. *European Child Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01647-9>
- Overbeek, G., Zeevalkink, H., Vermulst, A., & Scholte, R. H. J. (2010). Peer victimization, self-esteem, and ego resilience types in adolescents: A prospective analysis of person-context interactions. *Social Development*, 19(2), 270-284. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00535.x>
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2014). Using the theory of planned behaviour to understand cyberbullying: The importance of beliefs for developing interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, 463-477. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.858626>
- Park Higerson, H. K., Perumean Chaney, S. E., Bartolucci, A. A., Grimley, D. M., & Singh, K. P. (2008). The evaluation of school based violence prevention programs: A meta analysis. *Journal of School Health*, 78, 465-479. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00332.x>
- Pas, E. T., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2019). Coaching teachers to detect, prevent, and respond to bullying using mixed reality simulation: An efficacy study in middle schools. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 58-69. <https://doi.org/10.1007/s42380-018-0003-0>
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community for Mental Health*, 13, 95-110. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1994-0014>
- Pepler, D. J., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. In Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- PO-Raad (2014). *Lijst met anti-pestmethoden beschikbaar*. [List of antibullying methods available]. Retrieved from <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/lijst-met-anti-pestmethoden-beschikbaar>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087375>
- Pšunder, M. (2010). The identification of teasing among students as an indispensable step towards reducing verbal aggression in schools. *Educational Studies*, 36(2), 217-228. <https://doi.org/10.1080/03055690903162192>
- Rawlings, J. R., & Stoddard, S. A. (2020). A critical review of anti-bullying programs in North American elementary schools. *Journal of School Health*, 89(9), 759-780. <https://doi.org/10.1111/josh.12814>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Repo, L. (2015). *Bullying and its prevention in early childhood education*. (Doctoral dissertation). Helsinki: University of Helsinki. Retrieved from <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154445/bullying.pdf?sequence=1>

- Rigby, K. (2020). How teachers deal with cases of bullying at school: What victims say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(7), 2338. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rupp, S., Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2018). Assessing elementary students' bullying and related social behaviors: Cross-informant consistency across school and home environments. *Children and Youth Services Review*, *93*, 458-466. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.028>
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student and classroom level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 61-76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Sainio, M., Herkama, S., Turunen, T., Rönkkö, M., Kontio, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2020). Sustainable antibullying program implementation: School profiles and predictors. *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*, 132-142. <https://doi.org/10.1111/sjop.12487>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory in Practice*, *53*, 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effect on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, *35*, 405-411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. O., & Voeten, R. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 465-487. <https://doi.org/10.1348/000709905X26011>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Athola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa anti-bullying program in Finland. *European Psychologist*, *18*, 79-88. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>
- Salmivalli, C., & Voeten, R. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Seidel, A., Oertel, L. (2017). A categorization intervention forms and goals. In Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S., Ulbricht, J. (Eds.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (pp. 13-25). Bad Heilbrunn, Germany: Klinkardt. <https://doi.org/10.1086/428763>
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research*. New York, New York: Teachers College Press.
- SER (2016). *Gelijk goed van start [A good start from the beginning]*. Den Haag, The Netherlands: Sociaal-Economische Raad.
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2015). Rejection and victimization among elementary school children: The buffering role of classroom level predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 5-17. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9826-9>
- da Silva, J. I., Oliveira, W. A., Mello, F. C. M., Andrade, L. S., Bazon, M. R., & da Silva, M. A. I. (2017). Anti bullying interventions in schools: A systematic literature review. *Ciência & Saúde Coletiva*, *7*, 2329-2340. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017227.16242015>
- Slotman, R. H. (2015). *Besluit inzake aanvraag subsidie regeling RAAK PRO 2014 voor het project 'Anti-pestbeleid: naar verbetering van professioneel handelen bij pestgedrag van kinderen in het basisonderwijs'*. [Decision on application for grant scheme RAAK PRO 2014 for the project

- 'Anti-Bullying policy: towards improving professional action on bullying behaviour of children in elementary education'. Utrecht, The Netherlands: Nationaal Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SiA.
- Smeets, E., Van der Veen, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool [Students with special needs and care education at elementary school]*. Nijmegen/Amsterdam, The Netherlands: Radboud University/SCO-Kohnstamm Instituut. Retrieved from <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1778.pdf>
- Smith, P. K., & Low, S. (2013). The role of social emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into Practice, 52*, 280–287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G., & Wills, H. (2019). Bridging the research to practice gap through effective professional development for teachers working with students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 44*, 107–116. <https://doi.org/10.1177/0198742918816447>
- Stefan, C. A., Rebegea, O. L., & Cosma, A. (2015). Romanian preschool teachers' understanding of emotional and behavioral difficulties: Implications for designing teacher trainings. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*, 61–83. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.996926>
- Stives, K. L., May, D. C., Pilkinton, M., Bethel, C. L., & Eakin, D. K. (2019). Strategies to combat bullying: Parental responses to bullies, bystanders, and victims. *Youth and Society, 51*, 358–376. <https://doi.org/10.1177/0044118X18756491>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*, 38–47. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357622>
- Tanner Smith, E. E., & Tipton, E. (2013). Robust variance estimation with dependent effect sizes: Practical considerations including a software tutorial in Stata and SPSS. *Research Synthesis Methods, 5*, 13–30. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1091>
- Taskforce Samenwerking Kinderopvang-Onderwijs (2017). *Tijd om door te pakken in de samenwerking tussen onderwijs en kinderopvang. [Time to press ahead with the interprofessional ECEC collaboration between education and childcare]*. Den Haag, The Netherlands: Rijksoverheid.
- Taylor, G. G., & Smith, S. W. (2019). Teacher reports of verbal aggression in school settings among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 27*, 52–64. <https://doi.org/10.1177/1063426617739638>
- Traag, T. (2018). *Leerkrachten in het basisonderwijs [Teachers in primary education]*. Den Haag, The Netherlands: Centraal Bureau voor de Statistiek. Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2018/26/leerkrachten-in-het-basisonderwijs>
- Troop Gordon, W. (2015). The role of the classroom teacher in the lives of children victimized by peers. *Child Development Perspectives, 1*, 55–60. <https://doi.org/10.1111/cdep.12106>
- Troop Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between anti bullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*, 1135–1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- VeiligheidNL. (n.d.). *De PRIMA-aanpak [The PRIMA program]*. Retrieved from <https://www.veiligheid.nl/kinderveiligheid/professionals/lespakketten/prima/aanpak>

- Vernberg, E. M., & Gamm, B. K. (2003). Resistance to violence prevention interventions in schools: Barriers and solutions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 5*(2), 125–138. <https://doi.org/10.1023/A:1022983502393>
- VERBI Software GmbH. (2018). *Professional software for qualitative and mixed methods research*. Available from <https://www.maxqda.com/>
- van Verseveld, M. D. A., & Fekkes, M. (2016). *Uitbreiding en verbetering van het anti-pestprogramma PRIMA. Werkdocument voor VeiligheidNL*. Amsterdam & Leiden, The Netherlands: Hogeschool van Amsterdam & TNO.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9355-y>
- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: a review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23*, 329–358. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9153-z>
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161*, 78–88. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.1.78>
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence, 10*(2), 115–132. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539164>
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *Journal of Early Adolescence, 39*, 642–668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools, 27*, 165–175.
- Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2015). *Beoordeling anti-pestprogramma's. [Assessment antibullying programs]*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Williford, A., & Depaolis, K. J. (2016). Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff: The moderating effect of staff status. *Psychology in the Schools, 53*, 1032–1044. <https://doi.org/10.1002/pits.21973>
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school based intervention programs on aggressive behavior: A meta analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 136–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research, 57*, 80–90. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health, 55*, 293–300. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*, 37–45.
- Yoon, J. S., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice, 53*, 308–314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27–35. <https://doi.org/10.7227/RIE.69.3>

- Yoon, J. S., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2014). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence, 15*, 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>
- van der Zanden, P. J., Denessen, E. J., & Scholte, R. H. (2015). The effects of general interpersonal and bullying specific teacher behaviors on pupils' bullying behaviors at school. *School Psychology International, 36*, 467–481. <https://doi.org/10.1177/0143034315592754>
- Zhou, Y., Zheng, H., Liang, Y., Wang, J., Han, R., & Liu, Z. (2020). Joint developmental trajectories of bullying and victimization from childhood to adolescence: A Parallel-process latent class growth analysis. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/0886260520933054>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

Author contributions

CHAPTER 2

van Verseveld, M. D. A., Fekkink, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2019). Effects of antibullying programs on teachers' interventions in bullying situations. A meta-analysis. *Psychology in the School, 56*, 1–18. <https://doi.org/10.1002/pits.22283>

As the first author, Marloes van Verseveld reviewed the literature, designed a coding scheme, selected and coded the studies, conducted the statistical analysis, and drafted various versions of the paper. The research team further consisted of Ruben Fekkink, Minne Fekkes, and Ron Oostdam in their role of supervisors. The research team jointly conceptualized and designed the study. Minne Fekkes aided in selecting the search terms and the eligible studies and coded half of the included studies. Ruben Fekkink also coded half of the included studies and assisted with the statistical analysis. The double coded studies were discussed together with the first author, resulting in all included studies' final codes. The supervisors reviewed the manuscript, provided feedback, and have approved the final paper.

CHAPTER 3

van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G., & Oostdam, R. K. (2021). Teachers' experiences with difficult bullying situations in the school: An explorative study. *Journal of Early Adolescence, 41*(1), 43-69. <https://doi.org/10.1177/0272431620939193>

Marloes van Verseveld reviewed the literature, developed the topic list, collected and analyzed the data, and drafted various versions of the paper. Minne Fekkes, Ruben Fekkink, and Ron Oostdam supervised this study and assisted in the study's conceptualization. Minne Fekkes helped design the study and develop the topic list. The supervisors reviewed the paper, provided feedback on various versions of the paper, and approved the final version.

CHAPTER 4

van Verseveld, M. D. A., Fekkink, R. G., Fekkes, M., & Oostdam, R. J. (2021). Predictors of teacher intervention and the effects of implementing PRIMA Antibullying program components. *Submitted for publication*.

Marloes van Verseveld reviewed the literature, developed the measurements, collected and analyzed the data, and drafted various versions of the paper. Throughout this process, Ruben Fekkink, Minne Fekkes, and Ron Oostdam supervised this study and helped to conceptualize the study by discussing the design and data analysis. Minne Fekkes helped design the RCT-study design on which this paper is based and assisted in developing the measurements. Ruben Fekkink contributed to the literature review and supported the statistical analysis. All supervisors provided feedback on various versions of the paper and approved the final version.

CHAPTER 5

van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkink, R. G., & Oostdam, R. J. (2021). Effects of implementing multiple components in a school-wide antibullying program: A randomized controlled trial in elementary schools. *Child Development*, 1-19. (Early review) <https://doi.org/10.1111/cdev.13529>

Marloes van Verseveld reviewed the literature, developed the measurements, collected and analyzed the data, and wrote various versions of the paper. The research team further consisted of Minne Fekkes, Ruben Fekkink, and Ron Oostdam. They supervised this study and assisted in conceptualizing the study by discussing the design and data analysis. Minne Fekkes helped design the RCT-study on which this paper is based and aided in developing the measurements. Minne Fekkes and Ruben Fekkink supported the statistical analysis. All authors provided feedback on various versions of the paper and approved the final version.

Curriculum Vitae

Marloes van Verseveld (Groningen, 1988) studied Pedagogical Sciences at the Utrecht University from 2007-2011. She graduated with a minor in Cultural Diversity and wrote her bachelor thesis about schoolteachers' and sports coaches' views and practices on peer aggression and victimization, supervised by prof. dr. Paul Baar. The following year, she obtained her Master of Science degree in Youth, Education, and Society (cum laude) and wrote her master thesis on a practice-based research project on the relation between parenting and the social networks of mothers with a Moroccan background, supervised by prof. dr. Mariette de Haan at the Faculty of Social and Behavioral Sciences at the Utrecht University. She enjoyed doing research and took up a position as a research assistant in the same research group. In 2014, she started as a junior researcher at the Centre for Applied Research in Education at the Amsterdam University of Applied Sciences. Between 2015 and 2021, she worked on the Raak-Pro research project, which resulted in this dissertation, and worked on several other research projects and research proposals related to youth, health, and education. The research team received the NRO Connection Prize 2020 for Elementary Education and the second prize in the Amsterdam University of Applied Science's Research of the Year 2021 election for the Raak-Pro research project's social impact. Furthermore, she provided guest lectures about bullying prevention in elementary schools and supervised bachelor and master students as a teacher at the Amsterdam University of Applied Sciences and the University of Amsterdam. She is currently still working as a lecturer-researcher at the Centre for Applied Research in Education of the Amsterdam University of Applied Sciences in pedagogy.

Dankwoord

Met het schrijven van dit dankwoord is een einde gekomen aan dit promotietraject. Ik heb dit traject ervaren als een zeer leerzame, leuke en spannende tijd. Nu op naar de verdediging waar ik mij gelukkig prijs dat Eline van Batenburg (moeder der paranimfen) en Annika Groeneveld mij bij willen staan als paranimfen en Erna Kappe en Simone Heidenrijk daarna voor de nodige borrels voor zover dat mogelijk is in coronatijd. Ook wil ik de leden van de promotiecommissie bedanken voor hun bereidwilligheid en tijd om mijn proefschrift te beoordelen en voor hun aanwezigheid bij mijn verdediging.

Ik ben vele mensen dankbaar voor het mogelijk maken van het promotietraject, met als resultaat dit proefschrift. Een aantal mensen wil ik in het bijzonder bedanken voor hun bijdrage en steun de afgelopen jaren.

Ten eerste wil ik mijn begeleiders Ron Oostdam, Ruben Fukkink en Minne Fekkes enorm bedanken. Dankzij jullie kreeg ik als junior onderzoeker de kans om mee te schrijven aan een mooi RAAK-Pro projectvoorstel en na acceptatie kreeg ik het vertrouwen om er een mooi promotietraject van te maken. Ron Oostdam en decanen letje Veldman en Ramon Puras, bedankt voor de facilitering van het onderzoeksproject.

Minne, zonder jou was dit project nooit tot stand gekomen. Je bent een grote inspiratiebron voor mij; jij ziet altijd de positieve kanten van uitdagingen en ik heb van jou geleerd om niet te snel op te geven, maar om ambitieus te zijn en trots te zijn op alle overwinningen. Daarnaast wil ik je bedanken voor jouw zachte en positieve manier van begeleiden en pragmatische steun wanneer het nodig was.

Ruben, jij was toch wel mijn mentor. Zo heb ik het in ieder geval ervaren. Ik wil je bedanken voor je betrokkenheid bij elke studie, dat was ontzettend leerzaam. Ik heb van jou geleerd om strakker te schrijven, om vraagstukken vanuit veel verschillende invalshoeken te benaderen, nieuwe statistische modellen toe te passen en om knopen door te hakken. Daarnaast leerde je me om het allemaal niet té serieus te nemen. Je maakte soms opmerkingen over mijn serieuze blik; analyseren kan ook samen, met een cakeje, of een leuk muziekje.

Ron, jou wil ik bedanken voor de positieve steun en je kritische blik op de onderzoeksplannen, analyses en uitkomsten. Daarnaast heb ik ook van jou geleerd om wat steviger met praktische zaken om te gaan en wil ik je bedanken voor de tijd die je vrijmaakte om samen met mij de teksten door te lopen op formuleringen.

Ik dank ook Irene van Gessel, Marieke Saghir-Pit, en in de laatste fase, Winifred Andree Wiltens, voor hun betrokken ondersteuning vanuit het Kenniscentrum en gezellige afleiding tussen de bedrijven door.

VeiligheidNL, Zeina en alle Prima-begeleiders, bedankt voor de fijne samenwerking en jullie betrokkenheid. Ook bedank ik alle leerkrachten en kinderen van alle scholen die

hebben meegedaan bedanken voor hun deelname aan dit onderzoek, zonder jullie was dit project niet mogelijk geweest. Daarop aansluitend bedank ik alle onderzoeksassistenten en studentassistenten die een deel van de dataverzameling voor de verschillende onderzoeken op zich hebben genomen (incl. het meeslepen van vele iPads). Heel erg bedankt, Geerte, Rosanne, Elizabeth, Myrthe, Dieke, Julia, Mare t, Daria, Mara, Mariska, Matteo, Maaïke, Leanne, Eva, Lotje, Laura, Esther, Tessa, Chantal, Nina, Moira, Claudia, Joanne en Semena. Zonder jullie inzet was het een onmogelijke opgave geweest.

Dylan Bergen, Simone Heidenrijk en Eline van Batenburg, dank voor jullie feedback op het Engels van de verschillende stukken, en Eline, ook voor jouw inhoudelijke feedback. Erna Kappe, bedankt voor jouw hulp bij de dataverzameling.

Met mijn lieve onderzoek-collega's ('Roomies') heb ik veel lief en leed gedeeld; zowel de ups en downs van het traject, dat was erg fijn. Bedankt Eline, Patricia, Liz, Rosa, Hessel, Aisa, Huub, Jip, Desiree, Wouter, Berber, Rochelle, Louise, Jan Hein, Fiona en Bas. De PJO-collega's van de UvA wil ik ook erg bedanken voor de fijne tijd. Jullie hebben me als externe promovendus me erg thuis laten voelen en ik koester dan ook alle gezellige borrels en uitjes (hulde aan Brechtje en Maud), congressen, schrijfsessies en lunches. De Voeding en Beweging-collega's Nicole, Sandra, en Martinet wil ik bedanken voor de warme samenwerking het afgelopen anderhalve jaar. Jana, jou wil ik bedanken voor de gezellige tijd (vooral in Trondheim) en voor al je hulp in de laatste fase van mijn proefschrift.

Mijn lieve vrienden wil ik bedanken voor hun steun en geduld de afgelopen jaren, wanneer ik het promotieonderzoek even niet meer zag zitten. Erna, Simone, Eline, Annika, Cindy, Jolina, Wisse, Thijs, Esther, Charlotte en Maaïke, bedankt voor alle aanmoedigingen en de nodige gezelligheid en afleiding in de vorm van uitjes, etentjes, drankjes, zwemsessies, koffietjes in de zon, en spelletjesavonden. Jet, jou wil ik bedanken voor je steun en gezelligheid in de afgelopen moeilijke periode. Will, bedankt voor je goede zorgen rondom het promoveren en alle stappen die daarop volgden. Dylan, Darifa, Irma en Marcel, bedankt voor jullie steun.

Dankjewel lieve mama, opa en oma, dat jullie mij de afgelopen jaren, en ook alle jaren daarvoor, zo onvoorwaardelijk hebben gesteund om zowel privé als in mijn loopbaan goed terecht te komen. Ik ben jullie daar eeuwig dankbaar voor. Ik hoop op nog vele ouderwets gezellige dagen met jullie.

Eric, jij bent pas in de laatste fase van dit proefschrift in mijn leven gekomen en daar ben ik ontzettend dankbaar voor. Ondanks de afgelopen stressvolle periode bleef je lief en zorgzaam, hield je mij scherp, zorgde je voor een goede werk/privé balans en gaf je me af en toe het duwtje wat ik nodig had, *tusen millioner takk* voor je steun. Nu vertrekken we samen naar het Hoge Noorden, waar ik zal starten bij de NTNU als postdoc-onderzoeker. Ik kijk enorm uit naar dit nieuwe avontuur samen met jou aan mijn zijde.

