

Bescherming van adolescenten tegen de gevolgen van cyberpesten

De kenmerken en prevalentie van cyberpesten, de relatie met psychosociale en gedragsproblemen bij adolescenten en belangrijke elementen voor interventie en preventie.

Honours Bachelorthese (12EC)

16 juni 2008

Suzanne van Veen

Studentnummer 0572349

Begeleider: Saskia van der Oord

Samenvatting

Cyberpesten wordt gedefinieerd als het herhaaldelijk en langdurig blootstaan aan negatieve handelingen verricht door één of meer andere personen via een elektronische vorm van contact. In Nederland is 25% van de adolescenten slachtoffer en 19% dader geweest van cyberpesten. Cyberpesten is gerelateerd aan psychische en sociale problemen bij de slachtoffers, zoals emotionele stress, depressie en sociale problemen. Daarnaast bestaat er een relatie tussen daders van cyberpesten en gedragsproblemen, zoals middelenmisbruik, grensoverschrijdend gedrag, agressieproblemen en delinquent gedrag. Schoolpersoneel kan een grote rol spelen in de interventie en preventie van cyberpesten. Zij kunnen klassikale lessen geven waarin zij zich richten op het leren van vaardigheden wat betreft beslissingen nemen, conflicten oplossen, communicatie, empathie, zelfregulatie en agressie controle. Daarnaast kunnen zij ouders betrekken in de interventie en preventie.

Inhoudsopgave

Inleiding	4
De kenmerken en prevalentie van cyberpesten	6
<i>Kenmerken van cyberpesten</i>	6
<i>De prevalentie</i>	7
De relatie tussen cyberpesten en psychische en gedragsproblemen	12
<i>Relatie tussen traditioneel pesten en psychosociale en gedragsproblemen</i>	12
<i>Relatie tussen cyberpesten en psychosociale en gedragsproblemen</i>	14
<i>Emotionele impact cyberpesten in relatie tot traditioneel pesten</i>	17
Preventie en interventie	18
Discussie	21
<u>Onderzoeksvoorstel</u>	24
Inleiding	24
Methode	27
<i>Proefpersonen</i>	27
<i>Materialen</i>	28
<i>Procedure</i>	29
Literatuurlijst	33

Inleiding

Cyberpesten is een relatief nieuw fenomeen dat kan worden afgeleid van het traditionele pesten. Pesten wordt vaak gedefinieerd als het herhaaldelijk en langdurig blootstaan aan negatieve handelingen verricht door één of meer andere personen (Olweus, 1994). Voor de definitie van cyberpesten zou hier de term 'elektronische vorm van contact' aan toe kunnen worden gevoegd (Smith et al., 2008). Bij cyberpesten verrichten adolescenten namelijk ook negatieve handelingen, maar dan per telefoongesprek met een gsm, SMS (kort geschreven bericht per gsm), foto of videoclip, e-mail, chatroom, MSN (chatten met bekenden) of websites (Smith et al., 2008). Toch is het de vraag of cyberpesten gezien zou mogen worden als een verlengstuk van traditioneel pesten. Wanneer wordt gekeken naar de vorm van contact, dan kan al een belangrijk verschil worden aangewezen. Bij traditioneel pesten, wat vaak op school gebeurt, hebben de dader en het slachtoffer een directe vorm van contact (Olweus, 1994). Bekend of onbekend, het slachtoffer kan in ieder geval bepaalde kenmerken, zoals leeftijd, geslacht en lichaamsbouw, van de dader inschatten. Bij cyberpesten vindt een indirecte vorm van contact plaats (Slonje & Smith, 2008). De dader en het slachtoffer kunnen geen non-verbale reacties of 'sociale cues' van elkaar waarnemen, zij missen dit deel van de communicatie (Guadono & Cialdini, 2002). Op deze manier worden het internet en de gsm gekenmerkt door anonimiteit.

Traditioneel pesten kent verschillende vormen. De meest primaire vormen zijn fysieke en verbale agressie (Berger, 2007). Andere vormen zijn indirecte agressie (via een derde persoon), relationele agressie (schade aan iemands vriendschappen veroorzaken) en sociale agressie (schade veroorzaken aan iemands zelfvertrouwen of sociale status) (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukianen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995). Over cyberpesten wordt gezegd dat de anonimiteit van de dader vergelijkbaar is met indirecte agressie en de gerichtheid van de aanval op het slachtoffer overeenkomt met directe agressie (Smith et al., 2008).

Tijdens de adolescentie worden relaties met leeftijdsgenoten steeds belangrijker. Deze relaties spelen een rol in de sociale en emotionele ontwikkeling van de adolescent (Espelage & Swearer, 2003; Kupersmidt & Coie, 1990). Positieve relaties met leeftijdsgenoten zijn gerelateerd aan het succesvol vormen van een eigen identiteit, zelfwaardering, zelfvertrouwen en het ontwikkelen van vaardigheden voor het aangaan van een romantische relatie (Gavazzi, Anderson, & Sabatelli, 1993; Hightower, 1990; Kupersmidt & Coie, 1990). Stabiele relaties met leeftijdsgenoten tijdens de adolescentie zijn daarnaast ook gerelateerd aan een hoge mentale gezondheid wanneer men volwassen is (Hightower, 1990). Cyberpesten is een vorm van contact met leeftijdsgenoten waarvan verwacht wordt dat het positieve of stabiele relaties met anderen tegenwerkt (Raskauskas & Stolz, 2007). Cyberpesten wordt dan ook in verband gebracht met psychische en sociale problemen bij de slachtoffers, zoals emotionele stress (Finkelhor, Mitchell, & Wolak, 2000), sociale problemen (Ybarra, Mitchell, Wolak & Finkelhor, 2006) en depressie (Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007; Ybarra & Mitchell, 2004; Ybarra, Alexander, & Mitchell, 2005). Daarnaast bestaat er een relatie tussen ouders van cyberpesten en gedragsproblemen, zoals middelenmisbruik (Ybarra & Mitchell, 2004), grensoverschrijdend gedrag, agressieproblemen (Ybarra & Mitchell, 2007), delinquent gedrag (Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007), spijbelen en het dragen van een wapen op zak (Ybarra, Diener-West, & Leaf, 2007).

Deze psychische, sociale en gedragsproblemen maken het extra belangrijk dat iets tegen cyberpesten wordt gedaan. Antipest programma's worden op grote schaal toegepast op middelbare scholen, maar cyberpesten kent deze vorm van preventie nog haast niet. Dit is te verklaren uit het feit dat men zich nog niet zo lang bewust is van het fenomeen cyberpesten. Het is belangrijk om subpopulaties te identificeren die (mogelijk) kwetsbaar zijn voor negatieve ervaringen op internet of per gsm. Deze adolescenten zouden beschermd kunnen worden door middel van een preventieprogramma.

De vraagstelling van deze these is: wat zijn de kenmerken en prevalentie van cyberpesten, wat is de relatie met psychische en gedragsproblemen bij adolescenten en welke elementen zullen in een preventie of interventieprogramma tegen cyberpesten betrokken moeten worden? Allereerst zal in het eerste hoofdstuk dieper in worden gegaan op de kenmerken van cyberpesten. Daarnaast zal ook de prevalentie, crosscultureel en gespecificeerd naar gender, besproken worden. In het tweede hoofdstuk zal de relatie tussen cyberpesten en psychische en gedragsproblemen bij adolescenten centraal staan. Tevens zullen ook hier vergelijkingen worden getrokken met gevolgen bij traditioneel pesten. In het laatste hoofdstuk zullen alle aanbevelingen van auteurs in de geraadpleegde literatuur worden gebruikt voor een overzicht van elementen die betrokken moeten worden in een preventie of interventieprogramma tegen cyberpesten.

De kenmerken en prevalentie van cyberpesten

Kenmerken van cyberpesten

Er zijn zeven verschillende vormen van cyberpesten: Bellen per gsm, SMS, email, foto/videoclip, website, chatroom en contact waarbij men berichtjes naar elkaar kan sturen die direct zichtbaar zijn zoals op MSN. Ondanks dat cyberpesten per SMS, bellen en email het meest frequent voorkomt, horen adolescenten het meest over foto/videoclip cyberpesten (Slonje & Smith, 2008; Smith et al., 2008). Een zeer bekend voorbeeld van deze laatste vorm is 'happy slapping', waarbij video's worden gemaakt van hoe iemand een vreemde in het gezicht slaat. Deze video's worden vervolgens op internet geplaatst.

Deze zeven vormen van cyberpesten hebben een aantal algemene kenmerken. Allereerst is degene die pest niet zichtbaar, dit schept een soort anonimiteit, waardoor de dader zich veilig en onherkenbaar voelt en weinig terughoudend zal zijn (Cooper, 2005; Willard, 2005). Daarnaast is de dader zich hierdoor waarschijnlijk minder of helemaal niet bewust van de consequenties van zijn acties (Cooper, 2005). Door het ontbreken van feedback van het

slachtoffer, voelt de dader minder empathie (Willard, 2005). Ten tweede is het cyberpesten niet verbonden aan één bepaalde locatie (Agatson, Kowalski, & Limber, 2007). Het slachtoffer kan overal waar hij is sms-jes of e-mails ontvangen, of hij nou thuis, op school of op vakantie is. Dit zorgt er voor dat het slachtoffer zich overal onveilig kan gaan voelen. Ten derde kan cyberpesten een heel groot publiek bereiken, in tegenstelling tot traditioneel pesten, waarbij er meestal een kleine groep omstanders is. Ten vierde is cyberpesten vaak onomkeerbaar. Op internet blijven gegevens vaak bewaard, zodat slachtoffers er jaren nadien nog mee geconfronteerd kunnen worden. Tot slot bevindt men zich bij cyberpesten vaak in een sociaal isolement, waar vrienden niet snel hulp kunnen bieden (Mesch, 2001).

De prevalentie

Nu de kenmerken van cyberpesten besproken zijn, dringt de vraag zich op hoe vaak adolescenten¹ betrokken zijn bij cyberpesten. Net als bij traditioneel pesten kunnen twee rollen worden aangewezen: de slachtoffer of de dader. De onderzoeken zullen per land worden beschreven en staan geïllustreerd in tabel 1.

In Engeland is 20 % van de adolescenten tussen de 11 en 19 jaar het slachtoffer geworden cyberpesten en heeft 11 % anderen op deze manier gepest (National Children's Home, 2005). In Engeland stijgt het aantal adolescenten dat betrokken is bij cyberpesten, terwijl het aantal adolescenten dat betrokken is bij traditioneel pesten juist afneemt vanwege de anti-pest programma's. Cyberpesten is haast nog niet in deze programma's betrokken (Smith et al., 2008).

In Canada werd bij 264 adolescenten tussen de 12 en 17 jaar een vragenlijst afgenomen, die simpele *multiple choice* vragen, zoals 'Ik heb anderen wel eens gecyberpest (ja/nee), bevatte. Uit de resultaten bleek dat 25% van de adolescenten het slachtoffer en 17 % de dader was geweest van cyberpesten (Li, 2006).

¹ Voor de definitie van adolescentie wordt, vanwege de crossculturele prevalentiecijfers, gebruikt gemaakt van de definitie die de wereldgezondheidsorganisatie: de periode van iemands leven tussen de 10 en 20 jaar (www.who.int).

In de Verenigde Staten werd in een onderzoek naast het slachtoffer (4%) en de dader (12%), nog een derde groep aangewezen, namelijk de adolescenten die zich in beide rollen bevonden (3%) (Ybarra & Mitchell, 2004). Dit onderzoek werd telefonisch afgenomen bij 1501 proefpersonen, waarbij voor de prevalentie vier vragen werden gesteld. De eerste vraag betrof of iemand anders het internet had gebruikt om de respondent te bedreigen of zich beschaamd te laten voelen, door het versturen of plaatsen van berichten die anderen kunnen zien. De tweede vraag hield in of de respondent zich ooit bezorgd of bedreigd voelde, omdat iemand hem of haar lastig viel of pestte op internet. De derde en vierde vraag besloegen het tegenovergestelde perspectief. De respondent werd gevraagd of hij of zij op internet wel eens gemene of valse opmerkingen tegen iemand maakte. Tot slot werd gevraagd of de respondent, wanneer hij of zij boos was, wel eens kwetsende of beschamende opmerkingen maakte naar anderen op internet. Indien de respondent één van de twee eerste vragen bevestigend beantwoorde, werd hij of zij als slachtoffer gezien. De respondent werd als dader gezien, indien hij of zij één van de laatste twee vragen bevestigend beantwoordde. Vooral de termen kwetsen en beschamen maken de grenzen van het criterium van slachtoffer of dader strenger dan bij andere onderzoeken, wat een verklaring kan zijn voor de lage percentages. Een ander onderzoek in Amerika maakte gebruik van een zelfgemaakte vragenlijst, de *Internet Experiences Questionnaire*, die uit 28 gedetailleerde vragen bestond. Een voorbeeld van zo'n vraag is: 'Heeft iemand je tijdens dit schooljaar wel eens gepest door het laten zien van foto's, zonder toestemming genomen met een mobiele telefoon, aan anderen met als doel jou voor schut te zetten?'. Uit de resultaten bleek dat van de 84 adolescenten tussen de 13 en 18 jaar 49% een slachtoffer en 21% een dader was geweest van cyberpesten. Een mogelijke verklaring voor deze hoge percentages kan de uitgebreide manier van vraagstelling zijn. De vragen worden op deze manier namelijk geconcretiseerd, waardoor adolescenten zich beter situaties kunnen herinneren (Raskausas & Stolz, 2007).

In Zweden had de methode van ondervragen van middelbare scholieren over cyberpesten ook een invloed op de gevonden prevalentiegetallen. Wanneer aan de scholieren werd gevraagd of zij in de afgelopen paar maanden het slachtoffer waren geweest van cyberpesten, beantwoordde 5,3% van de proefpersonen deze vraag bevestigend. Vervolgens kregen zij uitleg over de verschillende vormen van cyberpesten. Hierna gaf 11,7 % aan het slachtoffer te zijn geweest van cyberpesten. Tevens vonden de onderzoekers dat 10,3% van de scholieren een dader van cyberpesten was geweest (Slonje & Smith, 2008). Hieruit blijkt dat de kennis van middelbare scholieren over cyberpesten invloed heeft op in hoeverre ze aangeven hierbij betrokken te zijn.

In Nederland is onderzoek gedaan naar cyberpesten door de Open Universiteit Nederland, in opdracht van de GGD Zuid-Limburg. Onder adolescenten uit groep acht en de brugklas bleek dat 25% van hen slachtoffer en 19% dader is geweest (Boman, Dehue, & Völlink, 2006).

Samengevat, fluctueren de prevalentiecijfers van 4% tot 49% voor het aantal slachtoffers en van 10,3% tot 21% voor het aantal daders (Li, 2006; National Children's Home, 2005; Raskausas & Stolz, 2007; Slonje & Smith, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004). In bijna ieder onderzoek wordt een lager percentage aan daders dan aan slachtoffers gevonden. Dit kan, ondanks de anonimiteit van de vragenlijsten, toch met sociaal wenselijkheid te maken hebben. Het is namelijk sociaal wenselijk om geen dader te zijn van cyberpesten (Raskausas & Stolz, 2007).

Tabel 1: Prevalentie cyberpesten

Bron	Land	Aantal proefpersonen	Leeftijd (jaren)	Slachtoffers (%)	Daders (%)
National Children's Home (2005)	Engeland	770	11-19	20	11
Li (2006)	Canada	264	12-17	25	17
Ybarra & Mitchell (2004)	V.S.	1501	10-17	4 ²	12
Raskausas & Stolz (2007)	V.S.	84	13-18	49	21
Slonje & Smith (2008)	Zweden	360	12-20	11,7	10,3
Boman, Dehue, & Völlink (2006)	Nederland	1211	11-13	25	19

De prevalentie van cyberpesten wordt beïnvloed door de frequentie waarin het cyberpesten voorkomt en de duur waarmee het aanhoudt (Smith et al., 2008). In een onderzoek werd bij 92 adolescenten de 'Olweus' Bully/Victim' vragenlijst, geconstrueerd voor cyberpesten (Solberg & Olweus, 2003), afgenomen. Uit de resultaten bleek dat 6,6% van de adolescenten tussen de 11 en 16 jaar vaak, en 15,6% één of twee keer, betrokken waren geweest bij cyberpesten. Daarnaast duurde het cyberpesten bij 56,5% van de slachtoffers één of twee weken, bij 18,8% ongeveer een maand, 5,8% gaf aan 6 maanden lang slachtoffer te zijn geweest, bij 8,7% duurde het een jaar, en tot slot, bij 10,1% duurde het cyberpesten meerdere jaren (Smith et al., 2008). In een ander onderzoek werd binnen de gevonden groepen slachtoffers (25%) en daders (17%) een onderscheid in frequentie gemaakt. Van de slachtoffers zijn 62% één tot drie keer gepest en 38% vaker dan drie keer gepest. Van de daders hebben 55% anderen één tot drie keer gepest en 45% vaker dan drie keer (Li, 2006).

² Deze onderzoekers voegden nog een derde categorie toe: de adolescenten die zowel slachtoffer, als dader waren. Dit betrof 3% van alle proefpersonen (Ybarra & Mitchell, 2004).

Hier kan met voorzichtigheid uit geconcludeerd worden dat adolescenten, die betrokken zijn bij cyberpesten, vaker één of twee keer betrokken zijn, dan meer dan twee keer (Li, 2006; Smith et al., 2008). Daarnaast duurde het cyberpesten bij meer dan de helft van de adolescenten één of twee weken, maar duurde het cyberpesten bij 10,1% wel meerdere jaren (Smith et al. 2008).

Bij traditioneel pesten is aangetoond dat sekse een rol speelt in de frequentie van betrokkenheid bij pesten (Seals & Young, 2003). Jongens (40,8%) pesten significant vaker dan meisjes (27,8%). In het zelf gepest worden door anderen verschilden meisjes en jongens niet significant, maar bevonden jongens (53,7%) zich wel vaker in de slachtofferrol dan meisjes (44,4%) (Li, 2006). Bij cyberpesten zou verwacht kunnen worden dat meisjes frequenter anderen op deze manier pesten dan jongens, vanwege de indirecte vorm (Slonje & Smith, 2008). Dit wordt echter door geen enkel onderzoek ondersteund (Li, 2006; Sonje & Smith, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004). Er werd geen sekseverschil in de frequentie van slachtoffers gevonden, maar wel in de frequentie van daders: jongens cyberpesten twee keer zoveel als meisjes (Li, 2006). Dit komt dus overeen met verhoudingen bij traditioneel pesten.

Ondanks dat cyberpesten vaak op een latere leeftijd plaatsvindt dan traditioneel pesten, zijn veel adolescenten tegelijkertijd het slachtoffer van beide vormen (Raskausas & Stolz, 2007; Smith et al., 2008). Bij traditioneel pesten neemt de frequentie meestal af na de leeftijd van 11 jaar (Smith, Madson & Moody, 1999). Cyberpesten komt vaker bij wat oudere jeugd voor, aangezien die vaker een gsm in hun bezit hebben en het internet gebruiken (Slonje & Smith, 2008). Toch is de frequentie van betrokkenheid van adolescenten bij traditioneel pesten groter dan bij cyberpesten (Li, 2006). De twee vormen van pesten overlappen ook (Smith et al., 2008). Van de adolescenten die het slachtoffer waren geweest van cyberpesten, werd 94% ook op school gepest (traditioneel pesten). Deze overlap werd ook bij de daders van cyberpesten gevonden: 85% van hen pest ook op school (Raskausas & Stolz, 2007).

Hoewel cyberpesten meestal buiten school gebeurt blijkt het toch ook gerelateerd te zijn aan pesten op school.

Niet alle onderzoekers zijn het eens met de eenduidige rolverdeling van slachtoffer en dader binnen de twee vormen van pesten (Ybarra & Mitchell, 2004). In een onderzoek werd gevonden dat 49% van de daders van cyberpesten, zelf slachtoffer waren van traditioneel pesten. Hieruit werd door de onderzoekers geconcludeerd dat voor sommige adolescenten die gepest worden op school het internet slechts een verlengde is van wat zich op school afspeelt. Nu kunnen ze ook na school en 's avonds worden gepest. Voor andere slachtoffers van traditioneel pesten biedt het internet de mogelijkheid om zelf een dader te zijn, gericht op zijn of haar eigen dader van school of op andere adolescenten (Ybarra & Mitchell, 2004). De motivatie van de daders van cyberpesten wordt door adolescenten zelf omschreven als: gebrek aan zelfvertrouwen, behoefte aan controle, zijn te bang om een directe confrontatie aan te gaan, minder angst om gepakt te worden, vermaak en ze zijn verveeld (Smith et al., 2008).

De relatie tussen cyberpesten en psychische en gedragsproblemen

Relatie tussen traditioneel pesten en psychosociale en gedragsproblemen

Uit een onderzoek naar de problemen die samengaan met traditioneel pesten, afgenomen bij ongeveer 50.000 adolescenten uit twee Aziatische en vijf Europese landen, bleek dat traditioneel pesten in al deze landen correleerde met sociale en emotionele problemen (Eslea et al., 2003). Slachtoffers en daders van traditioneel pesten verschillen van elkaar wat betreft de richting waarin emoties worden geuit, slachtoffers richten emoties meer naar binnen en daders richten emoties meer naar buiten (Prinstein, Cheah, & Guyer, 2005; Salmivalli & Nieminen, 2002).

Bij slachtoffers van traditioneel pesten kan dit naar binnen richten van emoties leiden tot internaliserende problemen (Prinstein et al., 2005). Zij zijn angstig, gevoelig, voorzichtig, en trekken zich terug in een agressieve situatie (Forero, McLellan, Rissel, & Bauman, 1999).

Deze groep is introvert en wordt in verband gebracht met verhoogde angst, een lager zelfvertrouwen, depressieve symptomen en eenzaamheid (Grills & Ollendick, 2002; Olweus, 1994).

Bij daders van traditioneel pesten kan het naar buiten richten van emoties leiden tot externaliserende problemen (Kupersmidt & Coie, 1990). Zij zijn over het algemeen agressiever, niet alleen naar leeftijdsgenoten, maar ook naar volwassenen (Olweus, 1994). Daarnaast hebben daders in vergelijking met andere adolescenten een positiever beeld van geweld, zijn impulsiever en hebben een gebrek aan empathie (Bowers, Smith, & Binney, 1994; Olweus, 1994). Daders zijn vaak groter en sterker, en brengen meer tijd met leeftijdsgenoten door dan niet pestende adolescenten (Olweus, 1994). Tot slot hebben daders van traditioneel pesten vaker problemen op school dan niet pestende adolescenten (Kupersmidt & Coie, 1990).

Opmerkelijk is dat adolescenten die zowel dader als slachtoffer zijn, misschien wel de meeste psychosociale problemen hebben en op die manier een aparte subgroep vormen. Zij hebben meer last van depressie, ahedonia (het onvermogen om plezier te ervaren), somatische problemen, psychische stoornissen, gedragsproblemen, zij functioneren over het algemeen slechter en worden vaker in een psychiatrische inrichting opgenomen, in vergelijking met alleen daders, alleen slachtoffers, of adolescenten die niet in aanraking zijn gekomen met traditioneel pesten. (Forero et al., 1999; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantenen, & Rimpela, 2000; Kumpulainen et al., 1998). Deze subgroep rapporteert ook de discipline van hun ouders als ongeregeld en geeft aan weinig emotionele warmte te hebben gekregen (Bowers et al., 1994).

Naast de besproken problemen die op korte termijn samengaan met traditioneel pesten, kunnen er ook problemen op lange termijn worden aangewezen (Berger, 2007). Daders hebben op lange termijn meer kans op delinquent gedrag, misdaad en alcohol misbruik

(Loeber & Dishion, 1984). De lange termijn effecten van slachtoffers zijn depressie en een laag zelfbeeld (Olweus, 1994). Daarnaast hebben zowel daders, als slachtoffers op latere leeftijd meer internaliserende, externaliserende en psychische problemen en plegen ze vaker zelfmoord dan adolescenten die niet betrokken zijn geweest bij pesten (Ivarsson, Broberg, Arvidsson, & Gillberg, 2000; Stein, Dukes, & Warren, 2007).

Relatie tussen cyberpesten en psychosociale en gedragsproblemen

Cyberpesten en traditioneel pesten hebben veel overeenkomsten, daarom is het te verwachten dat cyberpesten tot dezelfde psychosociale en gedragsproblemen kan leiden als traditioneel pesten. Niet alleen omdat de twee fenomenen gelijkenis vertonen, maar ook omdat veel adolescenten die betrokken zijn bij cyberpesten ook betrokken zijn bij traditioneel pesten in dezelfde rol (Raskausas & Stolz, 2007). Er kan onderscheid gemaakt worden in problemen die slachtoffers ondervinden: problemen die optreden als eerste primaire reactie op het incident, en problemen die samengaan met het slachtoffer geweest zijn van cyberpesten en langer aanhouden.

De primaire reactie op het incident werd onderzocht met een vragenlijst, telefonisch afgenomen bij 1500 Amerikaanse internetgebruikers tussen de 10 en 17 jaar. Adolescenten die aangaven het slachtoffer te zijn geweest van cyberpesten, werden gedetailleerd ondervraagd over deze ervaring. Uit de resultaten bleek dat 35% van de adolescenten die het slachtoffer waren geweest van cyberpesten zich vlak na het incident bedreigd en beschaamd voelde, vanwege de informatie die over hen geplaatst of verstuurd was door iemand anders. Bovendien was 38% van de slachtoffers na het incident overstuur of heel erg bang (Ybarra et al., 2006).

Naast de problemen die kort na het incident optreden, kunnen slachtoffers van cyberpesten ook problemen ondervinden die langer duren. De voornaamste problemen zijn emotionele stress, depressieve symptomen, gedrags- sociale problemen (Finkelhor et al., 2000; Mitchell

et al., 2007; Ybarra et al., 2005; Ybarra et al., 2007; Ybarra & Mitchell, 2004; Ybarra & Mitchell, 2007; Ybarra et al., 2006).

Allereerst, kan het slachtoffer geweest zijn van cyberpesten samengaan met emotionele stress (Finkelhor et al., 2000; Ybarra et al., 2006). Stress, aangezien iemand het slachtoffer ongevraagd, en wellicht zonder reden, negatief heeft benaderd. Van de adolescenten die in het afgelopen jaar het slachtoffer waren geworden van cyberpesten, toonden 39% ten minste één symptoom van emotionele stress na het pesten. Adolescenten die ook offline door hun dader werden gepest en veel persoonlijke gegevens van zichzelf hadden gegeven, hadden meer last van emotionele stress dan slachtoffers waarbij deze aspecten niet aanwezig waren (Ybarra et al., 2006).

Ten tweede is er een relatie gevonden tussen het slachtoffer geweest zijn van cyberpesten en depressieve symptomen (Mitchell et al., 2007; Ybarra et al., 2005; Ybarra & Mitchell, 2004). Tussen de 4 en 7 % van alle kinderen en adolescenten tot 18 jaar leidt aan een depressie. Gemiddeld genomen begint de depressie op 14-jarige leeftijd. Twee keer zoveel meisjes als jongens leiden aan een depressie (Rushton, Forcier, & Schectman, 2002; Wade, Cairney, & Prevalin, 2002). Adolescenten die het slachtoffer waren geweest van cyberpesten gaven 2,5 keer zoveel depressieve symptomen aan als adolescenten die nooit het slachtoffer waren geweest van cyberpesten (Mitchell et al., 2007). Daarnaast werden adolescenten met depressieve symptomen sneller het slachtoffer van cyberpesten dan adolescenten zonder depressieve symptomen (Ybarra & Mitchell, 2004).

Opmerkelijk is dat adolescenten met depressieve symptomen een ander patroon van internetgebruik laten zien dan adolescenten zonder deze problemen. Zij brachten namelijk meer tijd online door dan adolescenten die milde of helemaal geen depressieve symptomen hadden (Ybarra et al., 2005). Daarnaast kwamen zij ook vaker in chatrooms en plaatsten zij 2,4 keer zovaak persoonlijke gegevens van zichzelf op internet. Wat betreft interpersoonlijke

communicatie online, kan aan de ene kant worden verwacht dat adolescenten met depressieve symptomen minder contact met anderen online maken, net zoals zij dat in het dagelijkse leven ook doen. Aan de andere kant kan het internet ook juist een veilige omgeving bieden, waarin zij het sociale contact kunnen treffen waar ze behoefte aan hebben. Gevonden werd dat adolescenten met depressieve symptomen meer met vreemden online (80%) praatten, dan adolescenten met milde depressieve symptomen (62%), of helemaal geen depressieve symptomen (53%). De frequentie waarin zij met vrienden online praatten, verschilde niet (Ybarra et al., 2005).

Ten derde is tussen slachtoffers van cyberpesten en gedragsproblemen een relatie gevonden (Mitchell et al., 2007; Ybarra & Mitchell, 2007; Ybarra et al., 2007). Adolescenten die het slachtoffer waren geweest van cyberpesten gaven 2,2 keer zoveel aan zich delinquent gedragen te hebben en 2 keer zoveel middelenmisbruik te plegen als adolescenten die nooit slachtoffer waren geweest (Mitchell et al., 2007). Ook op school overtraden zij de regels. Nablijven, spijbelen, schorsing en het dragen van een wapen op zak komen meer voor bij adolescenten die wel, in vergelijking met adolescenten die niet, het slachtoffer waren geweest van cyberpesten. Vooral het dragen van een wapen op zak kwam veel vaker voor (8 keer zoveel) (Ybarra et al., 2007).

De prevalentie van gedragsproblemen steeg, wanneer de frequentie van cyberpesten toenam. Grensoverschrijdend gedrag kwam 3 keer vaker voor bij adolescenten die 'vaak' (meer dan 6 keer) het slachtoffer waren geweest van cyberpesten dan bij adolescenten die 'redelijk vaak' (3-5 keer) het slachtoffer waren geweest. In vergelijking met adolescenten die nooit het slachtoffer werden, toonden adolescenten die 'vaak' gepest werden 7 keer vaker grensoverschrijdend gedrag. In vergelijking met adolescenten die nooit het slachtoffer waren geweest van cyberpesten, kwamen agressie problemen 2 keer vaker voor bij adolescenten die 'heel soms' (1-2 keer) het slachtoffer waren geweest en 9 keer vaker bij adolescenten die

‘vaak’ het slachtoffer waren geweest. Opmerkelijk was dat traditioneel pesten vaker voor kwam bij adolescenten die ‘heel soms’ of ‘redelijk’ vaak het slachtoffer waren geweest, terwijl bij adolescenten die ‘vaak’ het slachtoffer waren geweest meer fysiek en seksueel misbruik voorkwam (Ybarra & Mitchell, 2007).

Ten vierde is er een relatie gevonden tussen sociale problemen en het slachtoffer geweest zijn van cyberpesten (Ybarra et al., 2006). Sociale problemen werd gemeten met behulp van de ‘Youth Self-Report’ en de ‘Child Behavior Checklist’, afgenomen bij 1500 adolescenten. De adolescenten die het slachtoffer waren geweest van cyberpesten (N=130) scoorden op de subschaal ‘Sociale problemen’ significant hoger dan adolescenten die niet het slachtoffer waren geweest van cyberpesten (Ybarra et al., 2006).

Net als bij traditioneel pesten hebben de adolescenten die zowel daders, als slachtoffers zijn, de meeste psychosociale problemen. Deze adolescenten tonen veel probleemgedrag (44%), overmatig alcoholgebruik (26%) en roken (23%). Naast gedragsproblemen, hadden deze adolescenten ook vaak last van depressieve symptomen (16%). Hieruit kunnen we concluderen dat deze groep interventie hard nodig heeft (Ybarra & Mitchell, 2004).

Emotionele impact cyberpesten in relatie tot traditioneel pesten

Naar de problemen die samengaan met cyberpesten is minder onderzoek gedaan dan naar de problemen die samengaan met traditioneel pesten. Dit kan worden verklaard door het feit dat traditioneel pesten langer bestaat dan cyberpesten. Het is dan ook lastig om te bepalen of een vergelijking rechtvaardig is en of aan te wijzen valt welk fenomeen meer emotionele impact heeft. Aan de ene kant kan worden verwacht dat cyberpesten meer emotionele impact heeft dan traditioneel pesten, omdat het slachtoffer niet kan weglopen voor de dader, het een groot publiek kan bereiken en de dader vaak anoniem is. Daarentegen kan ook verwacht worden dat cyberpesten minder emotionele impact heeft dan traditioneel pesten, omdat vervelende SMS-jes of emails gemakkelijk verwijderd kunnen worden, toekomstige berichten

geblokkeerd kunnen worden en er geen fysiek geweld is (Slonje & Smith, 2008). Gevonden werd dat de vergelijking in emotionele impact tussen cyberpesten en traditioneel pesten kon worden getrokken door naar de verschillende vormen van cyberpesten te kijken. Foto en videoclip cyberpesten heeft meer emotionele impact dan traditioneel pesten, aangezien het slachtoffer niet weet wie het allemaal heeft gezien en dit een angst oproept. Cyberpesten per gsm had een gelijke emotionele impact als traditioneel pesten, vanwege het persoonlijke aspect: de dader kent het telefoonnummer van het slachtoffer. Cyberpesten per email of SMS had minder emotionele impact dan traditioneel pesten, omdat deze vormen veel minder persoonlijk zijn: het bericht had ook voor een andere persoon bestemd kunnen zijn (Slonje & Smith, 2008).

Preventie en interventie

Samengevat kan worden gesteld dat cyberpesten tegenwoordig onder adolescenten vaak voorkomt. In Nederland waren in 2006 25% adolescenten het slachtoffer geweest van cyberpesten (Bolman et al., 2006). Daarnaast is aangetoond dat cyberpesten gerelateerd is aan verschillende psychosociale en gedragsproblemen (Finkelhor et al., 2000; Mitchell et al., 2007; Ybarra et al., 2005; Ybarra et al., 2007; Ybarra & Mitchell, 2004; Ybarra & Mitchell, 2007; Ybarra et al., 2006). Om de adolescenten die het slachtoffer van cyberpesten zijn geworden te kunnen helpen, moeten deze wel identificeerbaar zijn. Het probleem hierin is dat slachtoffers van cyberpesten de situatie niet vaak aan een ander vertellen. Van de slachtoffers van cyberpesten vertelde 50% het aan niemand, 35,7% vertelde het aan een vriend, 8,9% aan een ouder/verzorger en 5,4% vertelde het aan iemand anders (Slonje & Smith, 2008). Dit komt voort uit het feit dat adolescenten denken dat volwassenen hen hierbij niet kunnen helpen (Li, 2006). Bij traditioneel pesten worden dezelfde resultaten gevonden (Slonje & Smith, 2008).

Het initiatief om slachtoffers van cyberpesten te helpen kan dus beter extern liggen, bijvoorbeeld door preventie op middelbare scholen. Ondanks dat cyberpesten vooral buiten school plaats vindt (Agatson et al., 2007; Slonje & Smith, 2008; Smith et al. 2008), kan het schoolpersoneel een rol spelen in het voorkomen van cyberpesten. Zij kunnen klassikale lessen geven. Deze klassikale lessen zullen zich vooral moeten richten op het leren van vaardigheden wat betreft beslissingen nemen, conflicten oplossen, communicatievaardigheden en het respect hebben voor anderen (Mason, 2008; Ybarra & Mitchell, 2007). Het belang van het verbeteren van de communicatievaardigheden wordt ondersteund door het feit dat adolescenten die problemen hebben met communiceren vaker betrokken zijn bij cyberpesten dan adolescenten die wel goed kunnen communiceren (Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2008). Tot slot, kunnen ook de eventueel negatieve effecten worden belicht, zoals depressie en gedragsproblemen (Agatson et al., 2007). Deze lessen zouden in een al bestaand anti-pestprogramma (tegen traditioneel pesten) kunnen worden toegevoegd (Ybarra et al., 2008).

Wat betreft het aanleren van vaardigheden, kan empathie kan worden aanbevolen als een belangrijk component in het verminderen van cyberpesten (Kaiser & Raminsky, 2003; Macklem, 2003; Sulliva, 2000). Dit kan geoperationaliseerd worden door het ‘Second Step Violence Program’ toe te passen op middelbare scholen. Dit programma is effectief gebleken in het verminderen van agressief gedrag en het vermeerderen van prosociaal gedrag (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000). Resultaten lieten zien dat de relatie tussen empathie en de frequentie van betrokkenheid bij pesten gemedieerd wordt door een positieve attitude jegens pesten. Naast training in empathie vindt effectieve interventie ook plaats op het gebied van verbetering van zelfregulatie, agressie controle en oplossingsvaardigheden (Macklem, 2003; Sullivan, 2000).

Ouders kunnen ook een rol spelen in de interventie en preventie van cyberpesten. Docenten kunnen ouders inlichten wanneer hun kind slachtoffer of dader is geweest van

cyberpesten (Willard, 2005). Ouders kunnen verschillend op deze informatie reageren, zowel oplossingsgericht, als defensief (Pepler & Craig, 2000; Willard, 2005). Schoolpersoneel kan bij het benaderen van ouders gebruiken maken van een stappenplan: (a) luisteren en niet in discussie gaan met ouders, (b) de positie en het doel van de school in de situatie benadrukken, namelijk het creëren van een veilige omgeving, (c) voorlichting geven over de problematiek die zich voordoet bij cyberpesten, (d) gezamenlijk een oplossing voor alle partijen vinden, en (e) schriftelijk duidelijke verwachtingen en consequenties opstellen (Pepler & Craig, 2000).

Het verbieden van het gebruik van internet of gsm door ouders wordt door adolescenten niet als een effectief preventiemiddel gezien. Ongeveer 20 % van hen dacht dat het verbieden van een gsm of het gebruik van internet voor privé doeleinden het cyberpesten zal doen afnemen. Zij waren over het algemeen vrij pessimistisch wat betreft het ooit kunnen stoppen van cyberpesten, omdat je dan communicatiemiddelen zou moeten weghalen waar adolescenten juist veel waarde aan hechten (Smith et al, 2008). Een betere preventie zou het aanleren van veilig gebruik van deze communicatiemiddelen kunnen zijn. Allereerst kan worden geleerd hoe zij hun telefoonnummer en emailadres kunnen beveiligen (Raskauskas & Stolz, 2007). Ten tweede kan worden gewezen op de mogelijkheid om een internet of telefoon provider in te schakelen (Agatson et al., 2007; Ybarra et al., 2008). Door een kopie of link van het cyberpesten te sturen kunnen deze instellingen namelijk in samenwerking met de politie de desbetreffende dader een waarschuwing sturen. Ten derde kan aan adolescenten strategieën worden geleerd om websites te laten verwijderen (Agatson et al., 2007). Toch kan het door het recht van vrijheid van meningsuiting soms moeilijk zijn om een website van internet af te halen (Li, 2006).

Adolescenten hebben zelf ook een gevarieerd idee van hoe cyberpesten kan worden tegengegaan of hoe een slachtoffer het beste zou kunnen handelen. Het merendeel (74,9%) zag het blokkeren van berichten als een goede strategie, gevolgd door het incident aan iemand

anders te vertellen (63,3%). Daarnaast werd het veranderen van emailadres of telefoonnummer door veel adolescenten (57,7%) als een goede oplossing gezien. Verder noemden zij ook het bijhouden van beledigende emails of berichten (46,5%) en het negeren van het cyberpesten (41,3%). Adolescenten noemden ook het naar de politie of een andere instelling gaan (38,5%) en het contact opnemen met de internet provider (31,1%). Tot slot, bedachten sommige adolescenten dat het slachtoffer ook kan vragen ook de dader er mee op wil houden (21,4%) (Smith et al., 2008).

Discussie

Met de komst van internet en gsm's heeft pesten een nieuwe vorm gekregen via deze elektronische vormen van contact, cyberpesten. Deze vorm van pesten wordt gekenmerkt door anonimiteit, ongebondenheid aan één specifieke locatie, een groot bereik, is vaak onomkeerbaar en adolescenten die hier het slachtoffer van worden bevinden zich vaak in een sociaal isolement. De crossculturele prevalentiecijfers fluctueren van 4% tot 49% voor het aantal slachtoffers en van 10,3% tot 21% voor het aantal daders. In Nederland bleek dat 25% van de adolescenten slachtoffer en 19% dader is geweest (Boman et al., 2006). Bij 10,1% van de adolescenten duurde het cyberpesten meerdere jaren (Smith et al., 2008).

Cyberpesten is gerelateerd aan psychische en sociale problemen bij de slachtoffers, zoals emotionele stress, depressie en sociale problemen. Daarnaast bestaat er een relatie tussen daders van cyberpesten en gedragsproblemen, zoals middelenmisbruik, grensoverschrijdend gedrag, agressieproblemen, delinquent gedrag, spijbelen en het dragen van een wapen op zak. Al deze relaties zijn correlationeel en niet causaal.

Ondanks dat cyberpesten vaak voorkomt onder adolescenten, wordt nog altijd het merendeel van de adolescenten niet het slachtoffer van cyberpesten. Van de adolescenten die wél het slachtoffer zijn geworden van cyberpesten, ondervindt een groot deel geen psychosociale of gedragsproblemen. De groep die wordt gevormd door adolescenten die wel

het slachtoffer wordt en deze problemen ondervindt, zal moeten worden geholpen of van tevoren moeten worden beschermd.

Het schoolpersoneel kan een grote rol spelen in de interventie en preventie van cyberpesten. Zij kunnen klassikale lessen geven waarin zij zich richten op het leren van vaardigheden wat betreft beslissingen nemen, conflicten oplossen, communicatie, empathie, zelfregulatie en agressie controle. Daarnaast kunnen zij ouders betrekken in de interventie en preventie.

In de geraadpleegde literatuur is een aantal kritiekpunten aan te wijzen. Een eerste kritiekpunt is dat in onderzoeken vaak gebruik wordt gemaakt van focusgroepen, waarbij de leraar één kind uit de klas aanwijst om deel te nemen. In deze focusgroepen wordt met een klein aantal adolescenten gediscussieerd over cyberpesten. De procedure waarin deze adolescenten uitgekozen worden is niet objectief. De docent zal waarschijnlijk kiezen voor een leerling die niet ver afwijkt van het gemiddelde wat betreft de betrokkenheid bij cyberpesten. Dit kan zorgen voor een centrale tendens.

Een tweede kritiekpunt is dat veel onderzoekers de definitie van Olweus (1994) voor cyberpesten hanteren, waarin de termen herhaaldelijke en langdurig voor komen. Cyberpesten komt echter bij meer dan de helft van de adolescenten die betrokken zijn bij cyberpesten slechts één of twee keer voor. Als alternatieve hypothese kan de definitie van Willard (2005) worden gehanteerd, die stelt cyberpesten als 'het versturen of plaatsen van kwetsende teksten, foto's of video's op internet of via andere digitale communicatie middelen'.

Het derde kritiekpunt beslaat het probleem dat de gevonden relaties tussen cyberpesten en verschillende problemen lastig aanwijsbaar zijn. Er werd namelijk ook relatie gevonden tussen traditioneel pesten en psychosociale en gedragsproblemen bij adolescenten. Door de grote overlap tussen cyberpesten en traditioneel pesten is het lastig om aan te wijzen met welke vorm de problemen die gevonden worden meer samenhang mee hebben. Door in

vervolg onderzoek specifiek te kijken naar de prevalentie van deze problemen bij adolescenten die alleen betrokken zijn bij één vorm van pesten, kan meer over de relatie gezegd worden.

Het vierde kritiekpunt is het gebrek aan longitudinaal onderzoek. Aangezien cyberpesten nog maar relatief kort bestaat, zijn er nog geen lange termijn effecten bekend. Bij traditioneel pesten is aangetoond dat slachtoffers ook nog in volwassenheid psychosociale problemen, zoals depressie, kunnen ondervinden. In de toekomst zal onderzoek naar de lange termijn effecten van cyberpesten kunnen aantonen of dit ook bij cyberpesten het geval is.

Nu het fenomeen cyberpesten in onze maatschappij steeds meer bekendheid krijgt, is het gezien de prevalentie belangrijk dat vooral op het gebied van preventie en interventie meer geoperationaliseerd wordt. De verschillende niveaus waar adolescenten mee te maken hebben, zoals leeftijdsgenoten, ouders en docenten, zullen hopelijk in de toekomst gezamenlijk de betrokkenheid van adolescenten bij cyberpesten doen verminderen.

Onderzoeksvoorstel

Inleiding

Het internet ondermijnt de kwaliteit van menselijke interactie door destructieve emotionele impulsen, zoals cyberpesten, toe te staan onder specifieke omstandigheden (Mason, 2008). Één van de factoren die kan bijdragen aan cyberpesten onder adolescenten is het disinhibitie effect (Tresca, 1998).

Het disinhibitie effect komt voort uit de anonimiteit die op internet aanwezig is (Joinson, 1998; Lea & Spears, 1995; Suler, 2004; Turkle, 1995). Disinhibitie op internet is gedrag dat gekarakteriseerd wordt door een afname in bezorgdheid van de adolescent over zelfpresentatie en het oordeel van anderen (Johnson, 1998). Daarnaast worden adolescenten door de anonimiteit op internet losser en voelen zij zich vrijer om zichzelf meer open te uiten (Cooper, 2005; Willard, 2005). Oftwel, disinhibitie betekent dat normale beperkingen van gedrag verloren kunnen gaan of genegeerd kunnen worden.

De anonimiteit op internet kan ook sociaal geaccepteerde rollen vervagen, waardoor het een plek wordt waar agressief gedrag kan optreden (Ybarra & Mitchell, 2004). Adolescenten kunnen gemener worden, meer kritiek leveren, boosheid en haat uiten, of zelfs anderen gaan bedreigen (Joinson, 1998; Willard, 2005). In deze gevallen kan de ‘ware identiteit’ van adolescenten gaan dissociëren van hun ‘virtuele identiteit’ (Suler, 2004). Dit betekent dat het gedrag dat adolescenten op internet laten zien minder geïnhibeerd is dan het gedrag dat zij in het dagelijks leven laten zien (Joinson, 1998).

Adolescenten gebruiken het internet voor anonieme experimentatie met identiteit (Gross, 2004). Volgens de theorie van Erikson (1963) is de ontwikkelingstaak in adolescentie het ontdekken en oplossen van een identiteitscrisis. Op internet kunnen zij, door de anonimiteit van de communicatie, experimenteren met verschillende identiteiten (Gross, 2004). De identiteit constructie kan op die manier verschillende vormen van het zelf bevatten,

waardoor verschillende identiteiten en persoonlijkheden kunnen worden gevormd (Suler, 2004).

Het laten zien en vormen van een andere kant van de identiteit van de adolescent komt ook voort uit de illusie van onzichtbaarheid die op internet wordt gecreëerd. Zij kunnen op internet geen non-verbale feedback waarnemen (Postmes, Spears, & Lea, 1998; Willard, 2005). Het gevoel van onzichtbaarheid vermindert de bezorgdheid om opgespoord te worden, voor sociale afkeuring, en voor straf (Willard, 2005). Daders van cyberpesten voelen ook minder verantwoordelijkheid voor hun gedrag (Cooper, 2005).

De reductie van sociale en contextuele cues, zoals lichaamshouding en intonatie, kan impact op het gedrag van de adolescent hebben (Willard, 2005). Het gebrek aan tastbare feedback kan interfereren met de herkenning dat de adolescent iemand anders pijn doet, oftewel met een empathische respons. Adolescenten hebben op internet een lager inlevingsvermogen en tonen minder berouw (Willard, 2005). Daarnaast zorgt het gebrek aan tastbare feedback ook voor het rationaliseren van een onverantwoordelijke of schadelijke actie in een actie die niemand kwaad heeft gedaan (Suler, 2004; Willard, 2005).

Door het empathisch vermogen van daders te vergroten kan cyberpesten worden tegen gegaan (Kaiser & Rasminsky, 2003; Macklem, 2003, Sullivan, 2000). Het 'Second Step Violence Program' maakt gebruik van dit aspect en is effectief gebleken in het verminderen van agressief gedrag en het vermeerderen van prosociaal gedrag (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000). Dit programma is gericht op drie aspecten van sociaal-emotionele competentie: empathie, sociale probleemoplossingvaardigheden, en het controleren van agressie. Dit programma werd voor het eerst toegepast in 1986 en wordt nu in de Verenigde Staten, Canada, Australië, Duitsland, Nieuw Zeeland, Noorwegen en in Engeland gebruikt. Het programma is gebaseerd op de sociale leertheorie (Bandura, 1986), en legt nadruk op het belang van observatie, zelfreflectie, presentatie en bekrachtiging in de verwerving en behoudt

van gedragshandelingen. Daarnaast bevat het programma ook aspecten van andere theorieën, zoals die sociale informatieverwerkingstheorie (Dodge, McClasky, & Feldman, 1985), cognitieve gedragstherapie (Kendall & Braswell, 1985) en het model van zelfregulatie door verbale *mediation* (Luria, 1961). Het 'Second Step Violence Program' leert adolescenten naast de drie kernaspecten ook specifieke gedragsvaardigheden (zoals het weerstaan van druk van leeftijdsgenoten wanneer een onpopulaire klasgenoot wordt gepest). De combinatie van het aanleren van algemene competenties en specifieke vaardigheden is effectief in de preventie van psychosociale problemen (Durlak 1983) en in het verminderen van specifieke gedragsproblemen zoals agressie (Lochman, Burch, Curry, & Lampron, 1984). Aangezien cyberpesten gerelateerd is aan psychosociale problemen en geclassificeerd kan worden als een specifieke vorm van agressie, kan het 'Second Step Violence Program' cyberpesten tegengaan (Finkelhor, Mitchell, & Wolak, 2000; Mitchell, Ybarra, & Finkelhor, 2007; Ybarra, Alexander, & Mitchell, 2005; Ybarra & Mitchell, 2004; Ybarra, Mitchell, Wolak, & Finkelhor, 2006).

In dit onderzoek zal worden onderzocht of het vergroten van de sociaal-emotionele competentie van adolescenten, door het aanleren van empathie, sociale probleemoplossingvaardigheden, en het controleren van agressie, cyberpesten zal doen afnemen. Hierbij is de hypothese dat adolescenten die getraind worden in sociaal-emotionele competentie minder betrokken zijn bij cyberpesten dan adolescenten die niet getraind worden in sociaal-emotionele competentie. Adolescenten in de experimentele conditie zullen gedurende vijf maanden het 'Second Step Violence Program' volgen. In een voor- en nameting worden zij getest op empathie en probleemoplossingvaardigheden, met behulp van vragenlijsten die zij zelf invullen. Aan de hand van observatie en een vragenlijst voor de leraar zal agressie controle en prosociaal gedrag worden gemeten. Dit wordt gedaan om te controleren of het programma daadwerkelijk effectief is. Om te meten hoe vaak adolescenten

betrokken zijn bij cyberpesten, wordt tijdens de voor- en nameting ook een vragenlijst over cyberpesten afgenomen. Verwacht wordt dat adolescenten die vijf maanden het 'Second Step Violence Program' volgen minder vaak betrokken zijn bij cyberpesten, als slachtoffer of als dader, dan adolescenten die niet het 'Second Step Violence Program' hebben gevolgd. Exploratief zal worden gekeken naar de lange termijn effecten van het Second Step programma, middels een *follow-up* meting met behulp van dezelfde instrumenten.

Methode

Proefpersonen

Het onderzoek zal afgenomen worden in ongeveer 50 klassen (N= +/- 1000), afkomstig van ongeveer 15 middelbare scholen uit de provincies Noord-Holland, Utrecht en Zuid-Holland. Alleen derde klassen van het onderwijsniveau VMBO-t of HAVO kunnen mee doen aan het onderzoek. De scholen zullen benaderd worden door middel van een brief waarin het doel van het onderzoek wordt uitgelegd. Daarbij zal een samenvatting van de 'Second Step Violence Program' handleiding (Nederlands talig) worden bijgestuurd. De helft van de scholen wordt gevraagd om een jaar op een wachtlijst plaats te nemen, in het belang van het onderzoek. Tijdens dit jaar zullen wel drie metingen worden afgenomen, begin september, eind januari en eind juni. Deze klassen vormen op die manier de controle conditie. De klassen in de experimentele conditie zullen per september direct starten met het onderzoek en ook in september, januari en juni gemeten worden. De klassen uit de experimentele en controle conditie zullen worden gepaard aan de hand van onderwijsniveau en percentage aan leerlingen uit minderheid bevolkingsgroepen. De scholen worden *ad random* toegewezen aan een conditie.

Materialen

Demografische vragenlijst

Demografische informatie van de adolescenten wordt verzameld over leeftijd, geslacht, onderwijsniveau en etniciteit.

'Olweus' Bully/Victim' vragenlijst (geconstrueerd voor cyberpesten (Solberg & Olweus, 2003))

Nadat een definitie van cyberpesten wordt gegeven, krijgt de proefpersoon een stelling over cyberpesten waarin de zeven vormen zijn betrokken: Bellen per gsm, SMS, email, foto/videoclip, website, chatroom en contact waarbij men berichtjes naar elkaar kan sturen die direct zichtbaar zijn zoals op MSN. Daarnaast wordt als algemene vraag gesteld of de proefpersoon in de afgelopen 6 maanden het slachtoffer is geworden van cyberpesten (vijf punt schaal: nooit, één of twee keer, twee of drie keer per maand, één keer per week, meer dan één keer per week). Vervolgens wordt zeven keer dezelfde vraag gesteld, maar dan telkens met één van de zeven verschillende vormen van cyberpesten erin betrokken. Daarnaast worden, indien de proefpersoon het slachtoffer is geweest van cyberpesten, ook vragen gesteld over de geschatte impact in vergelijking met traditioneel pesten (minder, gelijk, meer), het aantal, geslacht en de leeftijd van de dader(s), hoe lang het standhield en of ze het aan iemand hadden verteld. Tot slot wordt aan de slachtoffers een open vraag gesteld waarin zij kunnen aangeven hoe zij hebben geprobeerd het cyberpesten te stoppen.

Mehrabian en Epstein Empathy Questionnaire (MEEQ)

De MEEQ is een vragenlijst die het emotionele en cognitieve aspect van empathie meet (Mehrabian & Epstein, 1972). In totaal bestaat de vragenlijst uit 30 items, geconstrueerd op een Likert schaal.

Utrechtse Coping Lijst voor Adolescenten (UCL-A)

De UCL-A (Schreurs, van de Willige, Brosschot, Tellegen, & Graus, 1988) is een schriftelijke vragenlijst die het copingsgedrag van de adolescent vaststelt bij confrontatie met problemen of stressvolle gebeurtenissen. Er zijn zeven subschalen: actief aanpakken, palliatieve reactie, vermijden, sociale steun zoeken, depressief reactiepatroon, expressie van emoties en geruststellende gedachtes. De vragen zijn redelijk concreet geformuleerd. De proefpersoon wordt gevraagd het meest passende antwoord te omcirkelen. Het invullen duurt ongeveer een kwartier.

Social Interaction Observation System

Het 'Social Interaction Observation System' is een gestructureerd observatie systeem, ontworpen om prosociaal gedrag op school (in de klas en op het schoolplein) te meten (Neckerman, Asher, & Pavlidis, 1994).

Achenbach Teacher Report Form

De schalen Agressie, Aandacht en Sociale vaardigheden van de 'Achenbach Teacher Report Form' zullen door de docenten over iedere leerling worden ingevuld (Achenbach, 1991). Dit beslaat 25 items, waarin de docent moet aangeven hoezeer het item van toepassing is op de leerling. Deze vragenlijst heeft een goede betrouwbaarheid (test-hertest $r=.91$, $p<.0001$).

Procedure

Klassikale lessen

De klassikale lessen worden twee keer per week gegeven door de eigen docent van de leerlingen, die getraind is in het geven van het programma. De aandacht wordt gevestigd op hoe de adolescent aankijkt tegen agressie. In de klas worden discussies gehouden over sociale dilemma's. Daarnaast wordt gebruikt gemaakt van video's, klassikale activiteiten en PowerPoint presentaties. In de video's worden specifieke gedragsvaardigheden getoond en wordt ingespeeld op de attitude en motivatie van de leerling. De video's kunnen worden

onderverdeeld in drie verschillende niveaus. Niveau één behandelt basis strategieën en vaardigheden. Niveau twee en drie zijn meer gericht op de motivatie van de leerling om prosociaal te handelen en de attitude die bijdraagt prosociaal gedrag.

Training van docenten

Leraren krijgen, voordat ze het Second Step programma gaan toepassen, een workshop van één dag. Trainers leren docenten de conceptuele aspecten van het programma en geven docenten de kans om met elkaar te discussiëren en om specifieke instructie strategieën te oefenen. De training van docenten is gericht op twee kritische aspecten van het programma: het geven van lessen om de vaardigheden van leerlingen te ontwikkelen en de omgeving verbeteren waarin deze vaardigheden toegepast zullen worden.

Veel leraren voelen zich ongemakkelijk bij de interactieve leer methode over sociaal-emotionele aspecten, omdat zij bang zijn dat de klas ongecontroleerd raakt (Rohrbach, D'Onofrio, Backer, & Montgomery, 1996). Deze angst wordt ondervangen door informatie en strategieën te verschaffen over hoe om kan worden gegaan met mogelijke onderbrekingen van de lessen. Een voorbeeld hiervan is evaluatieve criteria toepassen wanneer antisociale oplossingen worden genoemd in een brainstorm, zoals 'zal dat werken?' of 'is dat eerlijk?'. Hierdoor leren leerlingen direct om ongepast gedrag te evalueren met betrekking tot de consequenties.

Instructie strategieën voor klassikale lessen

Discussie. Groepsdiscussies worden veel gebruikt in het Second Step programma, zowel als integraal deel van de lessen, als in de vorm van een respons op echte gebeurtenissen in de klas. Leerlingen worden aangemoedigd om te praten over gevoelens en verschillende gezichtspunten. Daarnaast discussiëren zij over mogelijke consequenties en beperkingen van hun ideeën. Leraren blijven in deze discussies objectief, zodat leerlingen worden aangemoedigd om veel verschillende oplossingen en gezichtspunten te noemen. Wanneer

leerlingen zelf geen ongepaste oplossingen aandragen kan de docent dit doen, zodat de klas de oplossing kan evalueren en kan zien waarom het een minder goede oplossing is.

Rollenspel. Veel lessen eindigen met de mogelijkheid voor leerlingen om specifieke gedragsvaardigheden te oefenen in een rollenspel. Meestal worden in een les twee of drie stappen in oplossingsvaardigheden geleerd en kunnen deze stappen worden geoefend. Een voorbeeld hiervan is: (1) vaststellen wat er is gebeurd, (2) excuses maken, (3) aanbieden om het weer goed te maken. Hierbij wordt ook aandacht besteed aan het kiezen van een gepast moment, het maken van oogcontact, het kiezen van de juiste intonatie en het overdragen van eerlijkheid. De verschillende onderdelen worden in toepassing gevarieerd, zodat verschillende situaties worden gecreëerd. Leerlingen en de docent zelf geven specifieke feedback en coachen de spelers in moeilijke delen van het rollenspel.

Generalisatie van Second Step vaardigheden

Modeling. Leerlingen modelleren het gedrag van de docent en nemen op die manier normen en waarden van de docent over. Voor een effectieve uitkomst van het Second Step programma is het van belang dat docenten zelf geen agressief gedrag laten zien. Daarentegen is het wel positief als zij gedrag laten zien dat verschillende perspectieven belicht en impulsiviteit onder controle houdt. Een docent zou bijvoorbeeld hardop zijn gevoelens kunnen noemen ('ik voel een knoop in mijn maag omdat ik gefrustreerd ben') en kunnen noemen hoe hij zijn agressie onder controle houdt ('ik adem diep in en uit om rustig te worden'). Zo zien leerlingen een volwassene die omgaat met werkelijke dilemma's en stappen succesvol gebruikt om hiermee om te gaan. Daarnaast modelleert een docent die acceptatie, bezorgdheid en respect toont naar andere leerlingen prosociaal gedrag.

Feedback geven. Docenten kunnen structuur geven aan feedback door het drie stappen plan te gebruiken. Dit houdt in (1) aanmoedigen, (2) bekrachtigen, en (3) herinneren aan gedrag. Aan het begin van de dag kunnen leerlingen aangemoedigd worden om specifieke

vaardigheden voor prosociaal gedrag toe te passen, bijvoorbeeld door complimentjes aan andere te geven of mee te doen met een groepsactiviteit. Tijdens de dag kunnen docenten sociaal competent gedrag bekrachtigen door dit te benoemen. Aan het einde van de dag kunnen docenten samen met de leerlingen situaties terughalen en hierover discussiëren. Indien tot de conclusie wordt gekomen dat een situatie prosociaal gedrag omvatte, kan dit gezamenlijk beloond worden.

Betrokkenheid van leerlingen bij beslissingen maken. Door leerlingen mede verantwoordelijk te maken voor de sfeer in de klas wordt het sociaal-emotionele leerproces bevordert. Dit kan bewerkstelligd worden door in de eerste 'Second Step' les leerlingen zelf algemene klassenregels op te laten stellen. Betrokkenheid bij de regels wordt vergroot wanneer de leerlingen aan elkaar de redenering achter een regel moeten uitleggen. Gedurende het schooljaar kunnen leerlingen betrokken worden in het zoeken naar oplossingen wanneer problemen zich in de klas voordoen. Dit kunnen zowel kleine problemen (bv. 'Onze papier voorraad is bijna op, wat kunnen we doen?') als grotere conflicten (bv. 'Iemand in de klas wordt buitengesloten, wat kunnen we doen?') zijn. Hierdoor zal het verantwoordelijkheidsgevoel van de leerlingen groter worden en prosociaal gedrag worden bevordert.

Handleiding voor ouders

De ouders of verzorgers van de leerlingen die meedoen aan het 'Second Step' programma krijgen een handleiding en zes instructie video's. Zij leren dezelfde concepten en strategieën als de leerlingen. Zij worden ook uitgenodigd om op school bijeen te komen om te discussiëren en te oefenen met de aspecten die in de handleiding aan bod komen. Daarnaast kunnen zij ook vragen stellen over het programma.

Literatuur

1. Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Teachers' Report Form and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry. Uit Kellner, M. H., Salvador, D. S., Bry, B. H. (2001). In control: anger management and the development of prosocial behavior. *American Psychological Association*, 109, 24-28.
2. Agatston, P.W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspective on cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 59-60.
3. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood, N. J.: Prentice Hall. Uit Beland, K. (1988). *Second Step, grades 1-3: Summary report*. Seattle, WA: Committee for Children.
4. Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: science forgotten?. *Developmental Review*, 27, 90-126.
5. Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
6. Boman, C., Dehue, F., & Völlink, T. (2006). *Cyberpesten: Big deal?!*. www.ou.nl/Docs/Nieuws/2006/2006-04/Persrapport_Cyberpesten.pdf
7. Bowers, L., Smith, P.K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, targets and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
8. Cooper, G. (2005). Cyberspace bullying. *Psychotherapy Networker*, 29, 19-22.
9. Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

10. Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). A situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 344-353.
11. Durlak, J. A. (1983). *Social problem solving as a primary prevention strategy*. Uit Felner, R. D., Jason, L. A., Moritsugu, J. N., & Farber, S. S. (Eds.), *Preventive psychology: theory, research, and practice* (pp. 3148). New York: Pergamon.
12. Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
13. Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B., et al. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*, 71-83.
14. 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.
15. Finkelhor, D., Mitchell, K., & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth* (No. 6-00-020), Alexandria, VA: National Center for Missing & Exploited Children.
16. Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychological among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal, 319*, 344-334.
17. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 8*, 102-113.
18. Gavazzi, S. M., Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (1993). Family differentiation, peer differentiation, and adolescent adjustment in a clinical sample. *Journal of Adolescent Research, 8*, 205-224.

19. Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 31*, 59-68.
20. Gross, E. F. (2004). Adolescent internet use: what we expect, what teens report? *Applied Developmental Psychology, 636*, 633-649.
21. Hightower, E. (1990). Adolescent interpersonal and familial precursors of positive mental health at midlife. *Journal of Youth & Adolescence, 19*, 257-275.
22. Ivarsson, T., Broberg, A. G., Arvidsson, T., & Gillberg, C. (2000). Bullying in adolescence: psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nordic Journal of Psychiatry, 59*, 365-373.
23. Joinson, A. (1998). Causes and effect of disinhibition on the internet. Uit Gackenbach, J. (Ed.), *The psychology of the Internet: intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications* (pp. 43-60). New York: Academic Press.
24. Kaiser, B., & Raminsky, J. S. (2003). *Challenging behavior in young children : understanding, preventing, and responding effectively*. Boston: Pearson.
25. Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantenen, P., & Rimpela, A. (2000). Aggression at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661-674.
26. Kendall, P. C., & Braswell, L. (1985). *Cognitive-behavioral therapy for impulsive children*. New York: Guilford.
27. King, J. E., Walpole, C. E., & Lamon, K. (2007). Surf and turf wars online- growing implications of internet gang violence. *Journal of Adolescent health, 41*, 66-68.
28. Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric

- symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.
29. Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1363.
30. Lea, M., & Spears, R. (1995). *Love at first byte? Building personal relationships over computer networks*. Uit Duck, S. (Ed.), *Under-studied relationships: Off the beaten track* (pp. 197-233). Thousand Oaks, CA: Sage.
31. Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 27, 157-170.
32. Lochman, J. E., Burch, P. P., Curry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and generalization effects of cognitive-behavioral and goal setting interventions with aggressive boys. *Journal of Counselling and Clinical Psychology*, 52, 916-926.
33. Loeber, R., & Disheon, T. J. (1984). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
34. Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviors*. New York: Liberright.
35. Macklem, G. L. (2003). *Bullying and teasing: social power in children's groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
36. Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the School*, 45, 323-348.
37. Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.
38. Mesch, G. (2001). Social relationships and internet use among adolescents in Israel, *Social Science Quarterly*, 82, 329-339.

39. Mitchell, K. J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment, 4*, 314-324.
40. National children's home (2005). *Putting U in the picture – mobile phone bullying survey 2005*. <http://www.nch.org.uk>
41. Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1171-1190.
42. Pepler, D. J., & Craig, W. (2000). Making a difference in bullying. http://psycserver.psyc.queensu.ca/craigw/Craig_Pepler_2000_REPORT_Making_a_difference_in_Bullying.pdf
43. Postmes, T., Spears, R., & Lea, M. (1998). Breaching or building social boundaries? SIDE-effects of computer-mediated-communication. *Communication Research, 25*, 689-715.
44. Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation and internalizing symptoms: preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 11-24.
45. Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*, 564-575.
46. Rohrbach, L. A., D'Onofrio, C. N., Backer, T. E., & Montgomery, S. B. (1996). Diffusion of school-based substance abuse prevention programs. *American Behavioral Scientist, 39*, 919-934.
47. Rushton, J. L., Forcier, M., & Schectman, R. (2002). Epidemiology of depressive symptoms in the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*, 199-205.

48. Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
49. Schreurs, P. J. G., Willige, G. van de, Brosschot, J. F, Tellegen, B., & Graus, G. M. H. (1988). *Utrechtse Coping Lijst voor Adolescenten*. Amsterdam: Hartcourt.
50. Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescents Winter*.
51. Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
52. Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
53. Smith, P. K., Madson, K., & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied in school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
54. Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
55. Stein, J. A., Dukes, R. L., & Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: a comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 273-282.
56. Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 321-326.
57. Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.
58. Tresca, M. (1989). *Violence and aggression in schools*. Uit Tattum, D. P. & Lane, D.A. (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 7-19). Stroke-on-Trent, UK: Trentham.

59. Turkle, S. (1995). *Life on the screen: identity in the age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.
60. Wade, T., Cairney, J., & Prevalin, M. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence: national panel results from three countries. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*, 190-198.
61. Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*.
<http://www.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>
62. Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does online Harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health, 41*, 51-58.
63. Ybarra, M. L., Alexander, C., & Mitchell, K. J. (2005). Depressive symptomatology, youth internet use, and online interactions: a national survey. *Journal of Adolescent Health, 36*, 9-18.
64. Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*, 42-50.
65. Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308-1316.
66. Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of internet harassment instigation: implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health, 41*, 189-195.

67. Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2008). Internet prevention messages – targeting the right online behaviors. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161*, 138-145.
68. Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2008). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics, 4*, 1169-1177.