

Groepsprocessen bij pesten

Factoren die groepsprocessen positief en negatief beïnvloeden

Evelien Hoekstra
Januari 2009

Doctoraalscriptie Sociologie
Rijksuniversiteit Groningen

Begeleiders: Dr. R. Veenstra en Dr. A. F. de Winter

Samenvatting

Pesten is een complex probleem en moet gezien worden als een groepsproces waarbij kinderen verschillende rollen innemen (pester, slachtoffer, verdediger, assistent, meeloper en buitenstaander). Het doel van deze literatuurstudie is om leerkrachten meer inzicht te geven in het groepsproces bij pesten en een antwoord te geven op de vraag welke factoren een groepsproces positief en negatief beïnvloeden. De verwachtingen van onderzoekers kwamen over het algemeen overeen met de resultaten. Uit de resultaten blijkt dat de rol van de leerkracht en antipestnormen binnen de eigen groep belangrijke positieve factoren zijn die van invloed zijn op het groepsproces. Daarnaast zijn individuele karaktereigenschappen, het didactische proces tussen de kinderen, beïnvloeding door vrienden, de thuissituatie en de context waarin pesten plaatsvindt van minder belang, maar eveneens van invloed. Tot nu toe zijn er weinig interventies ontwikkeld die gericht zijn op het groepsproces bij pesten. In de afsluitende discussie worden suggesties gegeven voor nader onderzoek.

Voorwoord

Deze scriptie is tot stand gekomen nadat ik een half jaar stage heb gelopen bij TRAILS. In februari 2008 is TRAILS gestart met een nieuw project “verspreiding en implementatie van wetenschappelijke resultaten over pesten”. Met dit project wordt geprobeerd de aanpak van pesten te optimaliseren door de nieuwe kennis te verspreiden onder gezondheidszorgmedewerkers, schooldirecteuren en leerkrachten. Deze scriptie is onderdeel van het project om kennis te verspreiden.

Het is de wens dat de inhoud van deze scriptie mag bijdragen aan het verder verbeteren van inzichten omtrent groepsprocessen bij pesten, en dat als gevolg daarvan met een grotere efficiëntie het probleem ‘pesten’ kan worden gesignaleerd en daardoor adequaat behandeld.

Graag zou ik in dit voorwoord mijn begeleiders René Veenstra en Andrea de Winter willen bedanken voor de goede begeleiding en het meedenken over de inhoud en vorm van deze scriptie.

Inhoud

Samenvatting	V
Voorwoord	V
Inleiding	1
1. Theorie	3
1.1 Pesten	3
1.2 Groepsprocessen	5
2. Verwachtingen	11
3. Resultaten	15
4. Interventies	24
Discussie	27
Literatuur	

Inleiding

Er zijn veel artikelen gepubliceerd over pesten. Dit komt mede doordat pesten wereldwijd vaak voorkomt onder kinderen en jongeren. Zeker 200.000 kinderen en jongeren worden structureel gepest. Ongeveer 5% van alle relaties die leerlingen op school hebben is een pestrelatie (Veenstra, Huitsing e.a., 2008).

Deze scriptie gaat over pesten bij kinderen op de basisschool van groep zes tot en met acht. Een goede signalering, maar ook een goede aanpak is van groot belang om pesten te verminderen onder deze leeftijdscategorie. De aanpak van pesten zal centraal staan door middel van inzicht te verschaffen in de groepsprocessen die zich afspelen in de klas.

Er bestaat op dit moment de indruk dat er weinig theoretische en praktische kennis aanwezig is bij leerkrachten om pesten goed te signaleren en aan te pakken. Daarnaast is nog weinig aandacht besteed aan de groepsprocessen in de literatuur, terwijl juist de context waarin het pesten plaatsvindt van enorm belang is. De veronderstelling is dat wanneer de leerkracht van een klas weet hoe het groepsproces in elkaar zit, en wat voor factoren die groepsprocessen beïnvloeden, pesten beter kan worden aangepakt.

De onderzoeksvraag die centraal staat in deze scriptie luidt dan ook:

“Wat zijn de factoren die een groepsproces bij pesten beïnvloeden in positieve en negatieve zin?”

Deze vraag zal besproken worden op grond van een literatuurstudie. Tot op heden zijn er al veel onderzoeken gedaan naar pesten. Aan de hand van de resultaten uit eerdere onderzoeken en eigen bevindingen, zal worden getracht een antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Voor deze literatuurstudie zijn de databestanden “ISI Web of Knowledge” en “PubMed” geraadpleegd. Hierbij zijn de volgende trefwoorden, dan wel een combinatie van deze trefwoorden, gebruikt: pesten, groepsprocessen, groepsdynamica, agressie, vrienden, normen, interventie, basisscholen, leerkracht, status, groepsconflicten, vriendendruk, klassencontext, opvoedingsstijl, attitude, groepsrollen en doel-framingbenadering. Van de artikelen die zijn gevonden is als eerste de samenvatting gelezen. De eis was dat het artikel betrekking had op pesten en de groepsprocessen bij pesten. Daarna is het gehele artikel gelezen. Voor deze literatuurstudie is gebruik gemaakt van oudere wetenschappelijke artikelen vanaf 1978, tot onlangs gepubliceerde

artikelen of artikelen die nog in voorbereiding zijn. Daarnaast zijn enkele hoofdstukken uit boeken gebruikt.

In het eerste hoofdstuk zullen theoretische inzichten worden besproken over pesten en groepsprocessen. Wat is pesten en hoe ziet een groepsproces eruit? In het tweede hoofdstuk worden de verwachtingen van onderzoekers genoemd waarvan zij denken welke factoren invloed hebben op een groepsproces om vervolgens in het derde hoofdstuk de daadwerkelijke resultaten weer te geven. In het laatste hoofdstuk wordt beschreven waar een goede interventie aan zal moeten voldoen en welke interventies geschikt zijn om toe te passen op het groepsproces. Tot slot volgt er een discussie.

1. Theorie

Allereerst is het belangrijk om een duidelijk beeld te krijgen over wat pesten precies inhoudt en welke theorie daaraan ten grondslag ligt. In paragraaf 1.1 zal dit worden besproken. Vervolgens zal in paragraaf 1.2 de theorie over groepsprocessen aan de orde komen.

1.1. Pesten

Pesten wordt gedefinieerd als herhaalde agressie waarbij één of meer personen een ander persoon kwaad of in beroering wil brengen en waarbij er geen gelijkwaardigheid is tussen pester en slachtoffer omdat de pester altijd de machtigste is (Boulton & Underwood, 1992; Nansel, Overpeck, e.a. 2001; Olweus, 1978; 1993; Wolke, Woods, e.a., 2001).

Bij pesten kan er onderscheid worden gemaakt tussen fysiek (schoppen, slaan, duwen en persoonlijke spullen afpakken), verbaal (iemand's naam noemen en dreigementen tegenover iemand uiten) en relationeel pesten (iemand buitensluiten of roddelen over een ander) (Nansel, Overpeck e.a., 2001). Uit onderzoek blijkt dat jongens meer fysieke agressie gebruiken en iemand op een directe wijze pesten, terwijl meisjes meer relationele agressie en een indirecte wijze van pesten gebruiken (Craig, 1998; Crick & Bigbee, 1998). Echter, er zijn ook onderzoeken die geen verschillen hebben gevonden (Prinstein, Boergers e.a., 2001). Jongens accepteren fysiek pesten sneller dan meisjes (Gini, 2006).

Uit onderzoek van Veenstra, Lindenberg e.a. (2005) blijkt dat er twee soorten pesters zijn; de strategische pester en het gepeste kind dat zelf gaat pesten. Bij de strategische pester is pesten een strategie van een kind om de eigen status in de groep te verbeteren. De pester wil status, macht en aanzien krijgen in de klas. Aangezien pesters niet het risico willen lopen om te worden afgewezen door de rest van de klas pesten ze kwetsbare, geïsoleerde kinderen. Anderzijds kan pesten ook reactief gedrag zijn. De pester reageert zich af op anderen, omdat hij of zij zelf ook wordt gepest. Gepeste kinderen die zelf gaan pesten worden ook wel "pestende slachtoffers" genoemd. Ongeveer de helft van alle pesters zegt ook slachtoffer te zijn.

Pesten kan worden verklaard vanuit de doel-framingbenadering van Lindenberg (2001). Het idee achter de doel-framingbenadering is dat iedereen doelen nastreeft in het leven. Doelen hebben invloed op cognitieve processen. Doelen vormen een kader voor wat mensen wel en niet leuk vinden, wat voor alternatieven ze aandragen en hoe ze verschillende aspecten van een situatie evalueren. Binnen de doel-framingbenadering zijn drie belangrijke hoofdaspecten die elk in verbinding staan met een verschillend kader (frame). Het “hedonistisch”, “instrumentele” en “normatieve kader” worden hierbij onderscheiden. In het “hedonistische kader” is het doel om jezelf beter te voelen. Het doel is vaak tijdelijk omdat het op het hier en nu slaat. Vaak is het impulsief gedrag. Mensen willen zich op dat moment goed voelen. Gericht zijn op ‘zelfinteresse’ past in het “instrumentele kader”. Wanneer iemand zich in het “instrumentele kader” bevindt en er om hulp wordt gevraagd, dan zal diegene als eerste kijken naar wat het hem of haar zelf oplevert alvorens die hulp aan te bieden. Mensen willen er beter van worden door hulp te bieden, en bepaald niet slechter, en gaan op zoek naar gevoelens die comfort, stimulatie, status, gedragsbevestiging en affectie stimuleren. Het is berekenend gedrag wat vaak een langere termijn bestrijkt. In het normatieve frame gaat het om de normen die iemand hanteert. Een ouder probeert een kind normen mee te geven, maar het is niet altijd gezegd dat het kind zich aan deze normen formeert. Er is niet altijd iemand in de buurt om toezicht te houden waardoor een kind de mogelijkheid heeft om de norm te overtreden. De manier waarop een doel wordt bereikt wordt weer beïnvloed door andere doelen op de achtergrond. Via doelen kunnen dus verschillende vormen van gedrag worden verklaard. Pesten kan daarom goed worden verklaard door de doel-framingbenadering. Zowel het “instrumentele kader” als het “hedonistische kader” zijn van toepassing op pesten. De pester gaat op zoek naar middelen om zichzelf beter te voelen. Dus, in termen van comfort, stimulatie, status, gedragsbevestiging en affectie. De pester gaat strategisch te werk en wil laten zien wie hij of zij is, wil zich stoer voordoen en wil zich bewijzen. Alle leerlingen in de klas moeten tegen hem of haar opkijken. De pester wil status en aanzien hebben binnen de groep, zoals al bleek uit het onderzoek van Veenstra, Lindenberg e.a. (2005). Status en aanzien kan bereikt worden door de zwakkere leerlingen te gaan pesten en de populaire kinderen achter zich te scharen die op hun beurt de pester (kunnen) aanmoedigen om door te gaan met het pesten. Hierdoor ontvangt de pester de

gedragsbevestiging die hij of zij graag wil hebben van de medeleerlingen. De pesters zullen oppassen om geen affectie te verliezen van belangrijke klasgenoten (Lindenberg, 2008).

1.2. Groepsprocessen

Vanuit de doel-framingbenadering blijkt al dat pesten zich vaak afspeelt binnen een groep. De pester probeert andere kinderen achter zich te scharen, waardoor er meer kinderen betrokken worden bij de peestsituatie. Pesten wordt dan ook gezien als een groepsproces (Atlas & Pepper, 1998; Salmivalli, Lagerspetz e.a., 1996). Pesten komt onder andere voor op school, maar ook bijvoorbeeld thuis, op de sportvereniging of op straat. Op school vindt veel interactie plaats met medeleerlingen, waardoor zich gemakkelijker situaties kunnen voordoen waarbij pesten een gevolg kan zijn (Hanish, Kochenderfer-Ladd e.a., 2004; Salmivalli, Lagerspetz e.a., 1996). De frequentie van pesten is hoger op de speelplaats, waar 4.5 keer per uur wordt gepest, dan in het klaslokaal, waar 2.4 keer per uur wordt gepest (Craig, Pepler e.a., 2000).

De klas vormt samen een groep, maar doordat kinderen aansluiting zoeken bij elkaar ontstaan er ook subgroepen. Pesten kan worden gezien als een sociaal fenomeen; de hele klas is betrokken bij het groepsproces, inclusief de leerkracht. Bij een groepsproces gaat het erom wat er zich afspeelt tussen mensen wanneer zij samen iets ondernemen. Wat voor gedrag vertonen zij en hoe reageren zij op elkaar? Door een groep is een individu aan de maatschappij en cultuur gebonden. Emoties en gevoelens spelen een belangrijke rol binnen een groep. Het zal van de groep afhangen of bepaalde emoties en gevoelens wel of niet toegelaten worden en of deze gevoelens in de persoonlijkheidsstructuur van een individu geïntegreerd worden. Ook waarden en normen worden vaak aangeleerd door een groep en niet door het individu zelf. (Remmerswaal, 2001).

Binnen een groepsproces vervullen kinderen ieder een eigen rol. Er zijn zes rollen te onderscheiden: pesters, slachtoffers, verdedigers, assistenten, meelopers en buitenstaanders. Deze rollen worden ook wel “participanten rollen” genoemd (Salmivalli, Lagerspetz e.a., 1996). De (1) *pesters* zijn kinderen die andere kinderen pesten. De (2) *slachtoffers* worden gepest door de pesters. Kinderen die de pester helpen met het pesten

van een ander kind worden de (3) *assistenten* genoemd. Ze helpen mee om het slachtoffer te slaan of te duwen terwijl de (4) *meelopers* niet actief meehelpen om het slachtoffer te pesten, maar van een afstand het slachtoffer uitlachen en de pester aanmoedigen om te pesten. De (5) *verdedigers* helpen het slachtoffer. Zij vragen bijvoorbeeld de pester om te stoppen of gaan de pester terugslaan. Tot slot zijn er de (6) *buitenstaanders*. De buitenstaanders bemoeien zich niet met het pesten. Zij kijken soms wel toe, maar zullen niet interveniëren in het pestproces. Buitenstaanders weten vaak ook niet altijd dat er iemand in de klas wordt gepest. Uit onderzoek van Veenstra, Lindenberg e.a. (2005) blijkt dat kinderen die agressief zijn meer kans hebben om een pester of een pestende slachtoffer te worden. Slachtoffers zijn vaak geïsoleerd van de rest van de groep in tegenstelling tot de pesters. Ook betreft het vaak kinderen die teruggetrokken zijn en (bijna) niet genoemd worden bij zogenoemde ‘vriendschapsnominaties’ waarbij kinderen worden gevraagd aan te geven wie hun vrienden zijn in de klas (Doll, Song e.a., 2004). Dit betekent dat slachtoffers weinig tot geen vrienden hebben en een geïsoleerd leven leiden. De rest van de groep heeft vaak een afkeer van ze. Ze scoren laag op sociale acceptatie (Salmivalli, Lagerspetz e.a., 1996). Kinderen die zeer streng worden opgevoed, geconfronteerd worden met geweld dan wel een stressvolle thuissituatie kennen, lopen meer kans om het slachtoffer te worden van pesten, vooral wanneer dit in combinatie is met het hebben van weinig vrienden (Schwartz, Dodge e.a., 2000). Verdedigers hebben de hoogste status in de groep. Zij worden het meest geaccepteerd door hun vrienden doordat ze het opnemen voor een slachtoffer. Een verdediger hoeft niet snel bang te zijn om zelf te worden gepest, omdat kinderen die een hoge status hebben doorgaans geliefd zijn bij hun klasgenoten.

Er zijn geen sekseverschillen gevonden tussen meisjes en jongens met betrekking tot slachtoffer zijn (Schwartz 2000; Veenstra, Lindenberg e.a., 2007). Uit onderzoek van Salmivalli, Lagerspetz e.a. (1996) blijkt dat jongens vaker de rol hebben van pester, meeloper en assistent, terwijl meisjes vaker verdediger en buitenstaander zijn. Een mogelijke verklaring kan zijn dat meisjes meer empathie vertonen in hun relaties. Prosociaal gedrag en hulp bieden hoort bij de sociale rol van meisjes. Zoals eerder genoemd, gebruiken meisjes meer relationeel pesten, dat niet snel aan het licht komt, terwijl jongens meer fysiek pesten wat juist meer opvalt (French, 1988, 1990). Pestende

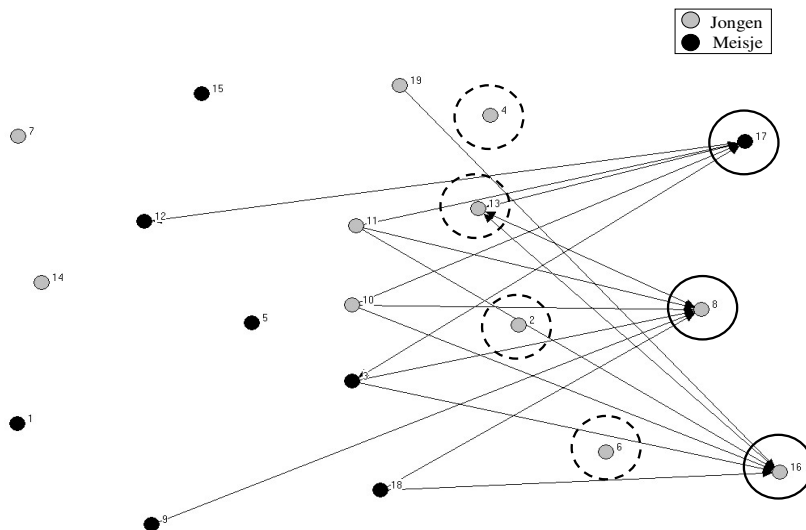
meisjes worden, naast het feit dat ze worden gevreesd, ook bewonderd. Over het algemeen zijn ze vaak op de hoogte van de nieuwste mode, en de laatste berichten over idolen (Salimivalli, Lagerspetz e.a., 1996).

Doordat elk kind een eigen rol vervult in het groepsproces ontstaan er subgroepen. De vrienden van bijvoorbeeld de pester worden vaak zelf ook pester of zullen assisteren. Deze kinderen vormen dan samen een subgroep in de klas. Hierdoor komen zij sterker te staan en kan het gehele proces escaleren. Zoals gezegd, staan slachtoffers vaak buiten het netwerk van de klas, maar ook hier komt het vaak voor dat slachtoffers een subgroep van de klas gaan vormen wanneer meerdere kinderen uit een klas worden gepest. De omvang van de subgroepen kan verschillen. Sommige groepen zullen uit twee personen bestaan terwijl de meer antisociale kinderen soms uit een veel grotere groep bestaan. Pesters, assistenten en meelopers maken over het algemeen deel uit van een kleinere vriendengroep dan de slachtoffers, verdedigers en buitenstaanders (Salmivalli, Huttunen e.a., 1997).

Een relevante vraag is of de hiervoor besproken rollen stabiel zijn, of dat de rollen van week tot week verschillen. Salmivalli, Lappalainen e.a. (1998) hebben twee jaar lang een schoolklas gevolgd om te onderzoeken of de rollen van de leerlingen ook veranderen over de jaren. Het bleek dat er een consistentie bestond in de rol die ieder kind vervulde. Wel waren er enkele sekseverschillen. Jongens die pesten, bleken dit na twee jaar nog te doen. Hun rol was stabiel gebleven. Ook de rol van meisjes die verdediger waren, bleven stabiel. Zij verdedigden nog steeds slachtoffers die werden gepest. Slachtoffers van pesten, worden niet een korte tijd gepest, maar vaak gaan hier jaren overheen. De rol van slachtoffer is dus eveneens consistent over een langere periode. Jongens blijven consistentere dan meisjes in de rol van assistenten en meelopers. Meisjes leggen sneller deze rollen naast zich neer.

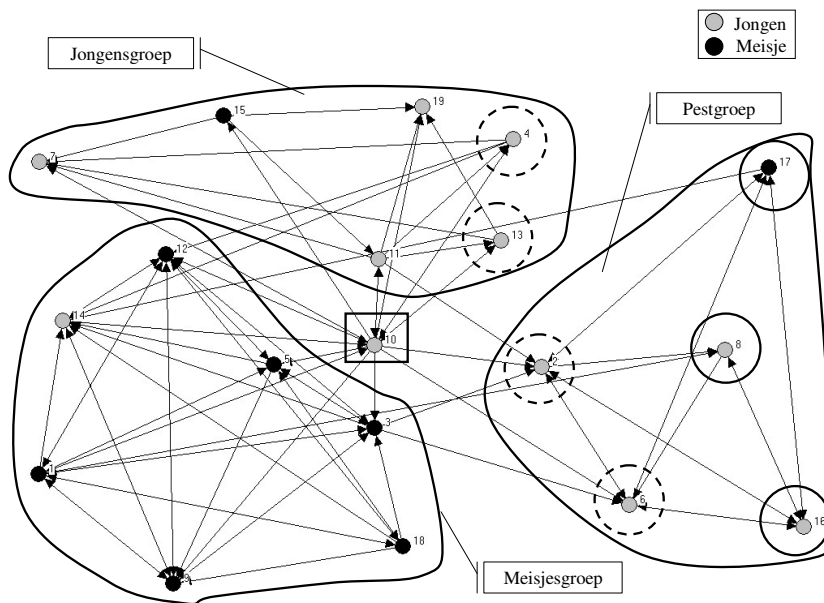
Om inzicht te verkrijgen in de rollen en het algehele groepsproces kan gebruik worden gemaakt van individuele interviews met kinderen, directe observatie in een klas en vriendschapnominaties. Vriendschapnominaties worden het meest gebruikt, omdat interviews afnemen en directe observatie in een klas tijdrovend is (Wolke, Woods e.a., 2001). Bij vriendschapnominaties krijgen leerlingen een vragenlijst voor zich waarbij vragen worden gesteld over wie een pester en wie een slachtoffer is. Door middel van

dyadische nominaties bij deze vragenlijsten kan een analyse worden uitgevoerd waarbij een netwerkfiguur wordt gemaakt. Door deze grafische weergave kan snel inzicht worden verkregen in de rollen en het groepsproces. Onderstaande figuren laten dit zien (Huitsing, 2008).



Figuur 1. "Wie begint altijd met jou te pesten?" (Bron: Huitsing, 2008)

Nominaties voor pesters (en assistenten) gegeven door slachtoffers: de drie pesters zijn aangeduid met een doorgetrokken cirkel, de vier assistenten met een stippellijn.



Figuur 2. “Welke klasgenoten helpen jou als je wordt gepest?” (Bron: Huitsing, 2008)

Nominaties voor verdedigers gegeven door slachtoffers. De klas valt uiteen in drie verdedigingsnetwerken. Eén leerling is verbonden met alle groepen.

Uit onderzoek van Huitsing (2008) blijkt dat voornamelijk de in- en uit-groep effecten belangrijk zijn om een verklaring te kunnen geven van het groepsproces van pesten. Het gebruik van een sociale-netwerkanalyse reduceert de kans dat een kind wordt aangemerkt voor een verkeerde rol; bijvoorbeeld dat een pester wordt verwisseld met het slachtoffer. Voor het ontwikkelen van antipestinterventies zijn groepsprocessen een belangrijk instrument. Daarnaast is het in kaart brengen van groepsprocessen van belang voor leerkrachten zodat zij inzicht krijgen in de verschillende rollen die de leerlingen vervullen in de klas. Het kan zijn dat de vragen niet allemaal valide worden ingevuld. Zo bleek uit het onderzoek van Salmivalli, Lagerspetz e.a. (1996) dat kinderen die pesten dit niet snel zullen aangeven, maar eerder zullen zeggen dat ze meelopers zijn. Daarnaast zullen sommige slachtoffers zichzelf niet snel aanmerken als een slachtoffer. Redenen hiervoor kunnen zijn dat de slachtoffers ontkennen dat ze slachtoffer zijn, dat ze niet het subjectieve vermogen hebben om in te zien dat ze daadwerkelijk worden gepest, of dat ze bang zijn om het aan iemand te vertellen. De netwerkplaatjes kunnen dan een vertekend beeld geven van de werkelijkheid. Nadelen van vriendschapnominaties kunnen zijn;

sociale druk, het bestaan van vriendengroepjes in de klas die alleen elkaar nomineren als leuk en eigenschappen van een kind zoals jaloezie, boosheid, slecht humeur (Griffin en Gross, 2004).

2. Verwachtingen

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag zal eerst worden gekeken naar wat de onderzoekers verwachten. Bij factoren die invloed hebben op een groepsproces is het de vraag of individuele karaktereigenschappen van een kind van invloed zijn of dat het juist factoren zijn die buiten het kind zelf gelegen zijn. Het blijkt dat er nog weinig onderzoeken zijn uitgevoerd die specifiek ingaan op de factoren die invloed hebben op een groepsproces. Wel is er veel onderzoek gedaan naar waarom pesten voort blijft bestaan en wat er aan gedaan kan worden om pesten te verminderen. Dit is toch opmerkelijk te noemen, omdat pesten al een lange tijd wordt gezien als een groepsproces (Atlas & Pepper, 1998; Salmivalli, Lagerspetz e.a., 1996) waarbij sprake is van groepsagressie en geweld in de groepscontext (Lagerspetz, Björkqvist e.a., 1982). Toch zijn deze factoren wel van grote invloed op een groepsproces. Immers, als een pester ophoudt met pesten, heeft dat invloed op het groepsproces. De pester valt weg en daardoor ook het slachtoffer. Dit heeft weer tot gevolg dat er geen assistenten, meelopers, verdedigers en buitenstaanders zijn. Maar hoe kan er gezorgd worden dat de pester tot het besluit komt om niet meer te pesten?

Nesdale, Durkin, e.a. (2008) hebben een groepsstudie gedaan naar de effecten van groepsnormen op de intenties van kinderen om te pesten. Zij verwachten dat kinderen van de hogere klassen van de basisschool gevoelig zijn voor groepsnormen en bereid zijn om te pesten wanneer de vriendengroep dit gedrag goedkeurt. Zij baseren dit op de theorie van de ontwikkeling van de sociale identiteit (Nesdale, 2004, 2007). Deze theorie veronderstelt dat kinderen bij de eigen groep willen blijven en de groepsnormen handhaven. Kinderen willen graag worden geaccepteerd en “erbij” horen. In een soort gelijk onderzoek, waarbij door middel van een interventieonderzoek wordt gekeken naar de relatie tussen attitudes, groepsnormen en gedrag in pestsituaties, wordt verwacht dat de attitude van een kind en de normen die in een klas gelden van invloed zijn op het gedrag van een kind ten opzichte van pesten. Wanneer er een positieve houding is in het kind zelf ten opzichte van pesten, maar ook in de groep, dan zal er meer pestgedrag voorkomen en zullen er meer pesters, assistenten en meelopers zijn (Salmivalli & Voeten, 2004). Deze verwachting is gebaseerd op eerdere onderzoeken waaruit bleek dat gedrag

dat frequent voorkomt in een groep als normatief wordt gezien (Boivin, Dodge e.a., 1995; Stormshak, Bierman e.a., 1999; Wright & Parad, 1986). Daarop aansluitend verwachtten Sentse, Scholte e.a. (2007) van hun onderzoek waarbij is gekeken naar de relatie tussen de voorkeur van vrienden en pesten en gepest worden, dat wanneer kinderen gedrag vertonen dat niet conform is aan de groepsnorm van de groep waarbij ze horen, ze zullen worden afgewezen door de andere groepsleden. Daarnaast verwachtten zij dat sociale status contextafhankelijk is. In klassen waar pesten niet normatief is, zullen pesters worden afgewezen door de groep. Anderzijds heeft pesten geen negatief effect op de sociale status van pesters in een klas waar pesten wel normatief is.

Wordt het beeld dat kinderen hebben van pesten ook beïnvloed door de groep- en contextvariabelen? Gini (2006) heeft een onderzoek gedaan naar de waarneming van kinderen van een peestsituatie en hoe de waarneming beïnvloed kan worden door de eigen groep- en contextvariabelen. Op grond van de sociale identificatie theorie (Tajfel & Turner, 1979), die ervan uitgaat dat leden van een groep hun eigen groep sterk aanhangen, wordt verwacht dat wanneer iemand uit de eigen groep wordt gepest, de andere leden hun eigen groep sterker zullen aanhangen (Gini, 2006). Wanneer er onderling in de groep meer vertrouwen heerst, zal er minder agressiviteit plaatsvinden en wanneer er minder vertrouwen is, zal er meer agressiviteit plaatsvinden (Cadenhead & Richman, 1996). Het is gebleken dat competitieve activiteiten in een vriendengroep eerder tot agressie leiden (Hartup, 1983). Naar aanleiding van dit onderzoek wordt in een onderzoek van DeRosier, Cillessen e.a. (1994), waarbij gebruik is gemaakt van directe observatie, verwacht dat in een vriendelijke en speelse groep pesten weinig zal voorkomen, terwijl er in een competitieve groep meer gepest zal worden. Wanneer er een negatieve sfeer in een groep hangt, zullen de kinderen die deel uitmaken van deze groep zich eerder mengen in een peestsituatie. Met andere woorden, de groepcontext is van belang en afhankelijk van hoe de groepcontext er uit ziet, zal pesten in meer of mindere mate voorkomen.

De verwachting is dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in het groepsproces. Reeds werd al gesteld dat de leerkracht consequent moet zijn in attitude en gedrag (Cadenhead & Richman, 1996). In navolging van hun onderzoek verwacht Gini (2006) dat wanneer een leerkracht aardig, respectvol en bereidwillig is om kinderen te helpen

met problemen, kinderen minder snel de regels zullen overtreden dan bij een leerkracht die de kinderen niet leuk vinden. In een experimenten onderzoek dat is gedaan naar de klasseninvoed op pesten, wordt verwacht dat de sturing van de leerkracht in de klas is gerelateerd aan pesten. Ten tweede, dat de sociale structuur van de klas samenhangt met pesten en tot slot dat de sturing van de leerkracht in de klas samenhangt met de sociale structuur in de klas (Roland & Galloway, 2002). Uit eerder onderzoek (Jones, 1986) bleek al dat lesgeven, monitoren, interveniëren en persoonlijke aandacht geven belangrijke dimensies zijn van het gedrag van een leerkracht en dat er tussen de kinderen sociale normen actief zijn (Morland, Argote e.a., 1996). Deze normen zullen naar verwachting een verandering doen toebrenge in het agressieve gedrag van kinderen. Het gezag van een leerkracht zal meer invloed hebben op het gedrag van kinderen dan geschreven normen. Dit zou met name gelden voor de hogere klassen, groep zes tot en met acht, van de basisschool. Wanneer een leerkracht gezag heeft zullen kinderen uit de hogere klassen zich eerder aangesproken voelen op hun normatieve overtuigingen dat pesten niet goed is, zo verwachtten Henry, Guerra e.a. (2000) op basis van een longitudinaal onderzoek waarbij ze het effect van normatieve klasseninvoeden op individueel agressief gedrag hebben onderzocht.

Tot slot speelt de ouder als opvoeder naar verwachting ook een rol in het gedrag van een kind. De gezinssituatie van een pester is vaak problematisch (Olweus, 1994), maar het is de vraag wat de karakteristieken zijn van de ouders. Volgens de sociale-leertheorie kopiëren kinderen het gedrag van hun ouders. Op grond van deze theorie kan verwacht worden dat wanneer ouders elkaar slaan en tegen elkaar schreeuwen, kinderen dit gedrag gaan overnemen. Dit zou kunnen leiden tot peestsituaties op school (Duncan 2004; Schwartz, Dodge e.a., 1997). Anderzijds zou sociale steun van ouders leiden tot minder pestgedrag, omdat kinderen dan het goede gedrag van ouders kopiëren (Malecki & Demaray, 2004).

Uit de verschillende onderzoeken komen (samenvattend) de volgende factoren naar voren waarvan verwacht wordt dat ze invloed hebben op pestgedrag:

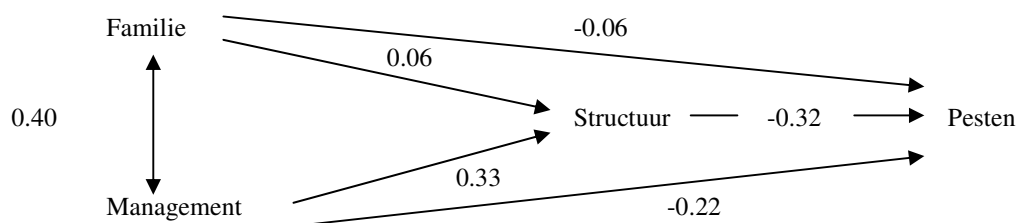
- Groepsnormen; wanneer er in de groep de norm heerst “je mag andere kinderen pesten” zal er meer worden gepest, aan de andere kant wanneer er een norm heerst “je hoort andere kinderen niet te pesten” zal er minder worden gepest.
- Groepscontext; wanneer er een competitieve groepscontext is zal er meer gepest worden, terwijl wanneer er vertrouwen is onderling bij de kinderen er minder gepest zal worden.
- Attitude van het kind zelf; als een kind een positieve houding heeft ten opzichte van pesten, zal pesten vaker voorkomen. Wanneer een kind pesten afkeurt, zal er minder gepest worden.
- Sturing van de leerkracht; gezag van een leerkracht zal een positieve invloed hebben op het gedrag van een kind.
- De thuissituatie van de kinderen: Kinderen waarvan de ouders agressief gedrag vertonen, zullen dit gedrag kopiëren waardoor zij eerder een pester zullen worden.

3. Resultaten

In het voorgaande hoofdstuk zijn de verwachtingen van onderzoekers opgesomd die zouden moeten leiden tot het verminderen van pesten met als gevolg dat het groepsproces zal worden beïnvloed. In dit hoofdstuk zal worden gekeken of de verwachtingen overeen komen met de resultaten.

Voor een groot gedeelte komen de verwachtingen overeen met de resultaten, zoals in het onderzoek van Roland en Galloway (2002). Zij hebben onderzoek gedaan, door middel van padanalyse, naar de invloed van de klas op pesten. Zij geven aan dat de sociale structuur in de klas een directe invloed heeft op het pestgedrag. Het is niet geheel verrassend dat voornamelijk de rol van de leerkracht een belangrijke factor blijkt te zijn op de aanpak van pesten en dus ook de beïnvloeding van het groepsproces. Eigenschappen als bekwaamheid, toezicht houden, interveniëren in de klas en persoonlijke aandacht geven aan kinderen zijn belangrijk om controle te houden in de klas. Deze controle is belangrijk in de klas om kinderen geen vrij spel te geven bij pesten. Wanneer leerkrachten pesten tolereren, negeren of gewoon niet zien, zullen de groepsprocessen vrij spel hebben en zal niemand ingrijpen (Holt & Keyes (2004). Onderstaand figuur geeft de resultaten weer.

Figuur 3: Meervoudige regressie van de onafhankelijke variabelen thuissituatie en management via structuur op pesten (N=99).



Multiple R = 0.47**

Bron: Roland & Galloway, 2002

Aan dit onderzoek deden 2002 leerlingen uit 118 klassen van groep zes tot en met acht van 22 basisscholen. Gemeten is hoe de sociale structuur in de klas en het management van de leerkracht op elkaar inwerken en wat voor invloed ze hebben op pestgedrag. Voor management hebben de onderzoekers vier aspecten gebruikt; (1) competentie in lesgeven (het uitleggen van de lesstof, het uitvoeren van groepsactiviteiten en individuele activiteiten), (2) monitoring (het controleren van huiswerk en het gedrag van leerlingen in de klas en tijdens de pauzes), (3) interventie (hoe een leerkracht reageert op een leerling als gedrag niet acceptabel is) en (4) persoonlijke aandacht voor kinderen. Sociale structuur zijn informele relaties tussen kinderen, de verschillende leeractiviteiten en de sociale normen van de groep. De onderzoekers verwachten dat de thuissituatie wellicht ook invloed heeft op pestgedrag. Er zijn somscores gebruikt voor management en sociale omgeving. De onderzoekers hebben twee analyses gedaan. In de eerste analyse hebben ze de directe effecten van zowel de thuissituatie als management onderzocht. In de tweede analyse hebben ze de indirecte effecten van deze variabelen onderzocht via de sociale structuur van de klas. Uit de uitkomsten blijkt dat management zowel een direct negatief effect heeft op het pesten van anderen als een negatief indirect effect via de sociale structuur van de klas. Er was ook een direct negatief effect van de sociale structuur op pestgedrag. De thuissituatie was niet significant gerelateerd aan zowel het pestgedrag als de sociale structuur van de klas.

Gezag hebben als leerkracht heeft meer invloed op de individuele normovertuiging en het terugdringen van agressief gedrag dan geschreven normen. Geschreven normen hebben nagenoeg geen effect. Gezag van een leerkracht heeft direct invloed op agressief gedrag van kinderen en dringt door tot het normatieve frame van een kind. De leerkracht kan goed orde houden en tolereert geen groepsnormen waar pesten een onderdeel van uitmaakt. Deze resultaten hebben voornamelijk invloed in de bovenbouw (groep zes tot en met acht) van de basisschool. Er zijn geen sekse verschillen gevonden (Henry, Guerra e.a., 2000). Opmerkelijk is dat onderzoek uitwijst dat pesten niet zal verminderen in een klas als er een aardige en behulpzame leerkracht voor de klas staat. Kinderen zijn gevoeliger voor hun vrienden dan voor de leerkracht. Zij hangen sterk hun eigen groep aan. Dit geldt voornamelijk voor “slachtoffergroepen” (Gini, 2006). Dit blijkt uit onderstaande tabel.

Tabel 1: MANOVA: beknopte weergave van univariate effecten

Onafhankelijke variabelen	Leuk vinden
A. Slachtoffergroep	194.6***
B. Groepsrol	4.18
C. Leerkracht leuk vinden	1.33
D. Sekse	3.45
A x B	204.7***
A x B x D	7.59**

Waarden in cellen zijn F waarden (df = 1.444)

*p<.05; **<.01; ***p<.001

Bron: Gini, 2006

Aan dit onderzoek deden 455 leerlingen mee waarvan 226 jongens en 229 meisjes met een gemiddelde leeftijd van 12 jaar en een standaarddeviatie van 1.02. Het onderzoek is uitgevoerd aan de hand van verhalen. In een boekje werd een verhaal van 4000 woorden verteld over twee groepen schoolgenoten; de klas van de deelnemer van het onderzoek en een andere klas van dezelfde school. In de klas van de deelnemer werden onderling dezelfde interesses gedeeld. Het doel was dat de lezer zich ging identificeren met de eigen groep. De kern van het verhaal was een agressief incident in de gymzaal omdat beide groepen het recht claimden om gebruik te maken van het basketbalveld. Er waren twee versies van het verhaal. In de ene versie was de eigen groep van de deelnemer slachtoffer van de agressie en in de andere versie was de eigen groep dader van de fysieke agressie. Met betrekking tot de leerkracht, was de leerkracht in de ene versie aardig en behulpzaam en in de andere versie niet aardig en niet behulpzaam. Uit de resultaten blijkt dat de deelnemers meer affiniteit hebben met de eigen groep dan met de andere groep. De deelnemers hadden een grotere voorkeur voor de eigen groep, maar alleen als de eigen groep slachtoffer was van agressie. Wanneer de eigen groep de dader was, was er geen significant verschil voor de eigen groep en de andere groep. Er was een significant effect voor sekse. Specifiek dat jongens een voorkeur hadden voor de eigen groep wanneer ze slachtoffer waren, maar er was geen verschil als de eigen groep de dader was. Meisjes hadden eveneens de voorkeur voor de eigen groep wanneer ze slachtoffer waren, maar wanneer ze dader waren hadden ze iets meer affiniteit voor de andere groep dan voor de eigen groep.

Dat kinderen sterker hun eigen groep aanhangen blijkt ook uit het onderzoek van Nesdale, Durkin e.a., (2008). De onderzoekers stellen dat wanneer de eigen groep het pesten goedkeurt er meer wordt gepest dan wanneer de groep pesten niet goedkeurt. Dit komt dus in overeenstemming met de theorie van de ontwikkeling van de sociale identiteit waarbij deze theorie veronderstelt dat kinderen hun eigen groep aanhangen en de groepsnormen volgen. De pesters zullen sneller worden afgewezen door hun vrienden in een groep waar pesten niet wordt getolereerd. Hiervoor is geen verschil gevonden tussen meisjes en jongens (Sentse, Scholte e.a., 2007). De vriendenkring van een pester speelt dus een belangrijke rol om een pester uit te schakelen in een groepsproces. Wanneer de vrienden van een pester positieve eigenschappen hebben en dit over zullen brengen op de pester door te zeggen dat de pester moet stoppen met pesten, dan zal dit ook een positieve uitwerking hebben. De pester is sneller geneigd om te stoppen met pesten en daardoor zal het groepsproces uiteen vallen. Andersom, wanneer de vrienden negatieve eigenschappen hebben en het pesten juist aanmoedigen, dan zal de pester juist doorgaan met pesten en zal het groepsproces in stand blijven (Hanish, Kochenderfer-Ladd e.a., 2004). Onderling vertrouwen in de vriendengroep heeft niks te maken met het wel of niet optreden van agressief gedrag (Cadenhead & Richman (1996). De groepscontext beïnvloedt het gedrag van kinderen. Wanneer er in de context van de klas een sfeer hangt waarbij pesten wordt afgekeurd zullen meisjes zich dit eerder aantrekken dan jongens. Antipestnormen hebben meer invloed op de kinderen van de eigen groep dan een antipestattitude (Salmivalli & Voeten 2004). Onderstaande tabel geeft de resultaten weer.

Tabel 2: Gemiddeldes (en standaarddeviaties) van jongens en meisjes van verschillende klassen op de schaal van de variabelen van gedrag en de antipestattitude.

	<i>9-10 jaar</i>	<i>10-11 jaar</i>	<i>11-12 jaar</i>
<i>Gedrag (a)</i>			
Pesten			
Jongens	.26 (.26)	.26 (.28)	.26 (.29)
Meisjes	.06 (.09)	.09 (.11)	.04 (.09)
Assistent			
Jongens	.24 (.20)	.28 (.07)	.29 (.08)
Meisjes	.06 (.07)	.07 (.07)	.05 (.08)
Meelopers			
Jongens	.33 (.21)	.40 (.27)	.44 (.29)
Meisjes	.12 (.09)	.13 (.10)	.12 (.12)
Verdedigers			
Jongens	.29 (.17)	.21 (.13)	.16 (.14)
Meisjes	.40 (.18)	.35 (.20)	.27 (.17)
Buitenstaanders			
Jongens	.48 (.20)	.43 (.20)	.48 (.23)
Meisjes	.66 (.23)	.70 (.24)	.84 (.22)
<i>Attitude (b)</i>			
Jongens	3.20 (0.64)	2.95 (0.78)	2.96 (0.69)
Meisjes	3.45 (0.54)	3.41 (0.51)	3.37 (0.49)
<i>Groepsnormen (c)</i>			
Anti-pest normen	.35 (.33)	-.09 (.38)	-.28 (.31)
Normatieve onverschilligheid	-.20 (.21)	.03 (.40)	.19 (.28)

A Mogelijke schaalbreedte 0.00-2.00; scores gebaseerd op vriendenrapportage

B Mogelijke schaalbreedte 0.00-4.00; scores gebaseerd op zelfrapportage

C Object scores brekend door HOMALS, met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1 in het gehele onderzoek en gezamenlijk met het klaslokaal level (N=48)

Bron: Salmivalli & Voeten, 2004

Aan dit onderzoek deden 1200 Finse basisschoolleerlingen mee waarvan 600 meisjes en 620 jongens van groep vier tot en met zes (in de leeftijd van 9 tot en met 12 jaar). Leerlingen kregen een vragenlijst, waarin werd gevraagd naar hun attitude over pesten en over gepest worden. Daarnaast werd ook naar de groepsnormen gevraagd. De leerlingen werd daarna gevraagd of ze aan situaties wilden denken waarin iemand gepest werd. De leerlingen moesten vervolgens 15 items, die manieren beschrijven hoe een leerling zich

zou kunnen gedragen in een pestsituatie, invullen op een driepuntenschaal hoe vaak iedere klasgenoot zich op die manier gedraagt tijdens een pestsituatie. De 15 items samen vormden een vijfpuntenschaal; de pest-, assistent-, meeloper-, verdediger-, en buitenstaanderschaal. Per schaal is een somscore gemaakt. De somscore is vervolgens weer gedeeld door het aantal deelnemers. Attitude werd gemeten door middel van een vijfpuntenschaal over de mate waarin de deelnemers het eens waren met tien stellingen over pesten. De attitudeschaal is gevormd door het gemiddelde te nemen op de scores van deze items. Hoe hoger de score was, hoe meer de deelnemer tegen pesten was. Uit de resultaten blijkt dat antipestnormen afnemen. In groep zes zijn antipestnormen hoger dan in groep acht. Hogere scores op normatieve onverschilligheid was sterker in groep acht dan in de lagere groepen. Dat betekent dat voor relatief jonge kinderen in de steekproef er al belangrijke verschillen zijn in de groepen betreffende de klassennormen over pesten. Met betrekking tot gedrag en attitude zijn er minimaal drie variabelen die leeftijdgerelateerde verschillen laten zien. De eerste is dat het verdedigen van het slachtoffer afneemt hoe ouder het kind wordt. Het tegenovergestelde is waar voor het terugtrekken uit pestsituaties, maar geldt alleen voor meisjes. Er is een toename in het aanmoedigen van de dader van pesten onder jongens naarmate jongens ouder worden. Ten aanzien van attitude en normen bij jongens, is er een afname van antipestattitude tussen groep zes en zeven.

De sociale groepscontext van agressieve kinderen is onderzocht en de resultaten laten zien dat er verschillende dimensies zijn in een groepscontext zoals negatieve effecten, hoog aversief gedrag, hoog activiteitsniveau, lage groepscohesie en competitiestrijd. Het blijkt dat door deze dimensies agressief gedrag zal ontstaan. De verwachtingen waren juist; de groepscontext is van belang en afhankelijk van de verschillende dimensies zal pesten in meer of mindere mate voorkomen (DeRosier, Cillessen e.a., (1994). Onderstaande tabel geeft de resultaten weer.

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties voor groepscontext codes tijdens de non agressieve en preagressieve intervals

Code	Interval type			
	non-agressie		preagressie	
	M	SD	M	SD
Activiteit	2.52	(.29)	2.95	(.29)
Affect	2.38	(.22)	2.14	(.20)
Conflict	1.10	(.05)	1.49	(.10)
Groepscohesie	2.61	(.19)	2.47	(.25)
Competitie	0.17	(.09)	0.30	(.12)

Hogere scores op affect betekent een positief affect in de groep.

Bron:DeRosier e.a. 1994

Aan dit onderzoek deden 25 eerste klassen en 28 derde klassen van de middelbare school mee. De groepsgrootte voor de correlaties was 2760 leerlingen. De onderzoekers hebben door middel van directe observatie data verzameld (voor en na een agressief incident) en hebben hierbij een onderscheid gemaakt tussen vijf contextvariabelen; (1) activiteit (het niveau van fysieke en verbale activiteit binnen de eigen groep), (2) affect (de emotionele atmosfeer van de eigen groep), (3) conflict (aversief gedrag binnen de eigen groep), (4) groepscohesie (de samenhang van de groep), (5) competitie (competitie gedrag binnen de eigen groep). Oorspronkelijk waren de groepscontext variabelen op een vijfpuntenschaal gemeten. Competitie en conflict zijn uiteindelijk op een driepuntenschaal gemeten. Uit de tabel blijkt dat de groepscontext voorafgaand aan een agressief interval meer actief, aversief en competitief gedrag was, minder cohesie en meer negatief affect vertoonde, ten opzichte van de periode voor een non-agressief interval. Deze resultaten zijn significant, waarbij gebruik is gemaakt van univariate variantieanalyses.

Een andere belangrijke factor die een groepsproces in de klas kan beïnvloeden is de thuissituatie van kinderen. Wanneer ouders betrokken zijn bij hun kinderen, zullen zij eerder in de gaten hebben dat hun kind betrokken is bij een peestsituatie. Het kind zal het bijvoorbeeld sneller tegen de ouders durven zeggen. Wanneer ouders meer zijn betrokken bij de klas van hun kind, dan zal het kind de positieve aanmoedelingen jegens de vaste klassennormen en regels kopiëren. Kinderen leren pesten in zekere mate wanneer zij thuis geslagen en gekleineerd worden en kopiëren het gedrag van ouders die agressief gedrag vertronen (Curtner-Smith, 2000). Een ouder moet vooral niet te beschermend optreden naar een kind toe. Uit onderzoek blijkt dat kinderen die te beschermend zijn opgevoed vaak het slachtoffer zijn van pesterijen. Anderzijds, wanneer ouders hun kinderen niet te beschermend opvoeden en een kind leren hoe zich te gedragen in een relatie/netwerk, en ook wat het kind kan verwachten, zal het kind zich positief opstellen naar de andere leerlingen in de klas. Echter, een groepsproces blijft in stand wanneer het slachtoffer niet van zich afbijt en alles maar laat gebeuren. De ouder kan een belangrijke rol spelen om het kind te leren voor zichzelf op te komen (Duncan, 2004; Rodkin & Hodges, 2003). Uit het onderzoek van Roland en Galloway (2002) blijkt overigens niet dat de thuissituatie een rol speelt. Zij vonden geen significant effect van de directe invloed van de thuissituatie op pestgedrag bij kinderen. Uit een ander onderzoek bleek eveneens dat er geen significant effect is van opvoedingsstijl op pesten (Veenstra, Lindenberg e.a., 2005).

Uit de verschillende onderzoeken komen de volgende twee belangrijkste *positieve* factoren naar voren die een positieve invloed hebben op het groepsproces:

- De leerkracht; een leerkracht moet controle houden, dat wil zeggen bekwaam zijn, toezicht houden, interveniëren in de klas en kinderen persoonlijk aandacht geven. Gezag hebben heeft invloed op het gedrag van kinderen.
- Antipestnormen die binnen de eigen groep heersen. Als er binnen de eigen groep een antipestnorm heerst, is gebleken dat er minder wordt gepest. Meiden zijn gevoeliger voor groepsinvloeden dan jongens.

De volgende *positieve* factoren zijn minder van belang, maar eveneens van invloed:

- De vriendengroep; kinderen hangen sterk hun eigen groep aan. Wanneer zij pesten afkeuren, zal pesten in mindere mate voorkomen.
- Attitude van het kind zelf; een kind keurt pesten af, “je hoort niet te pesten”.
- De thuissituatie van kinderen; betrokken ouders die kinderen leren om op een positieve manier voor zichzelf op te komen.

De volgende factor is de belangrijkste *negatieve* factor die een negatief invloed heeft op het groepsproces:

- De leerkracht; een leerkracht die pesten tolereert, negeert of gewoon niet wil zien. Geschreven normen van een leerkracht hebben geen invloed op het gedrag van kinderen.

De volgende *negatieve* factoren zijn minder van belang, maar eveneens van invloed:

- De vriendengroep; kinderen hangen sterk hun eigen groep aan. Wanneer zij pesten goedkeuren, zal het pesten aanhouden.
- De groepscontext; hoog aversief gedrag, hoog activiteiten level, lage groepscohesie en competitie.
- Attitude van het kind zelf; een kind keurt pesten goed, “je mag andere kinderen pesten”.
- De thuissituatie van kinderen; ouders van een kind dat slachtoffer is van pesten, zijn vaak te betrokken bij het kind waardoor het kind niet leert voor zichzelf op te komen. Kinderen die zelf geslagen en/of gekleineerd worden. Ouders die agressief gedrag vertronen.

4. Interventies

Het blijkt dat er nogal wat factoren van invloed zijn op het groepsproces. Vaak is er een samenhang te zien tussen de factoren. Wanneer de leerkracht gezag heeft en er in de eigen groep van de kinderen een antipestnorm heerst, zal pesten niet veel voorkomen. Anderzijds wanneer de thuissituatie niet goed is, een kind in een groep zit waarbij pesten wordt goedgekeurd en een leerkracht het pesten niet in de gaten heeft houdt het pesten aan. Om hierop in te grijpen kan gebruik worden gemaakt van pestinterventies. Pesten is een groepsproces en daarom is het van belang dat pestinterventies zich richten op de gehele groep en niet alleen op de dader en het slachtoffer (Salmivalli, Lagerspetz e.a., 1996; Salmivalli, 1999; Sutton & Smith, 1999).

Er zijn vijf elementen te onderscheiden die van belang zijn om een interventie te kunnen laten slagen; allereerst is het van belang dat de school het nut ervan in ziet dat het belangrijk is om een antipestinterventie in te voeren. Ten tweede is het van belang dat de hele school aan de interventie deelneemt. Ten derde dat er ook op klas- en individueel niveau van de kinderen aandacht hieraan wordt gegeven. Ten vierde is een goede rapportage van de peestsituatie van belang en tot slot dat de interventie ten minste een jaar wordt gebruikt (Eslea & Smith, 1998).

Belangrijk bij interventies is dat ze gericht zijn op zowel de attitude als het gedrag van de kinderen. Uit onderzoek blijkt dat kinderen vaak iets anders denken dan het gedrag dat ze vertonen. De attitude van een pester zal moeten veranderen en zal ook tot uiting moeten komen in het gedrag van een kind (Salmivalli, Kaukiainen e.a., 2005). Het gedrag van agressieve pestende kinderen zal moeten veranderen, maar dit kan niet wanneer de vriendengroep genegeerd wordt. Uit de resultaten blijkt dat de vrienden van een kind zowel een positieve als een negatieve invloed kunnen hebben. Bij interventies is de vraag of de vriendengroep gezamenlijk beïnvloed kan worden, of dat het op individueel niveau aangepakt moet worden. Het beïnvloeden van het gedrag van klasgenoten kan het pesten verminderen, omdat de pester niet meer wordt aangemoedigd en de motivatie om te pesten zal verminderen. Daarnaast is het belangrijk om de kinderen die een andere rol innemen in het groepsproces, dan slachtoffer of pester, te motiveren

om zich tegen de pester te keren en zich te verenigen met het slachtoffer (Salmivalli, Kärnä e.a., 2008).

Ttofi, Farrington e.a. (2008) hebben verschillende meta-analyses uitgevoerd waaruit bleek dat antipestprogramma's wel degelijk effect hebben op het reduceren van pesten op de basisschool. Uit de resultaten is gebleken dat pesten gereduceerd is met 17-23%. Belangrijke elementen in de antipestprogramma's zijn het trainen van ouders, supervisie op de speelplaats, disciplinaire methodes, school conferenties, informatie voor ouders, regels in het klaslokaal, het trainen van leerkrachten en het laten zien van video's. Uit de resultaten bleek al dat de leerkracht een belangrijke factor is in de beïnvloeding van een groepsproces en groepsnormen. Een goede training voor leerkrachten is dan ook van groot belang om hierop in te kunnen grijpen. Het totaal aantal aan elementen en de duur van de trainingen gaf een significant effect. Het bleek dat interventies die gebaseerd zijn op het werk van Dan Olweus goed werken, mits ze toegepast worden in de hogere klassen (groep zes tot en met acht) van de basisschool.

Tot slot zullen nu twee belangrijke interventies worden besproken die gericht zijn op de groepsprocessen bij pesten. In Finland is het KiVa programma ontwikkeld dat gebaseerd is op pesten als een groepsproces. Deze interventie bestaat uit groepslessen die gegeven worden door de leerkracht en bestaan uit discussie, groepswerk, korte films over pesten en rollenspellen. Belangrijk is dat kinderen leren respect voor elkaar te hebben, leren communiceren met elkaar, inzicht krijgen in groepsdruk, voelen hoe naar het voelt om gepest te worden en wat voor consequenties pesten heeft. Kinderen moeten bewust worden van de discrepantie tussen hun attitude en hun gedrag. Ze moeten leren over zichzelf te reflecteren en te bedenken welke rol zij aannemen in het groepsproces. Door middel van een rollenspel kunnen zij voelen hoe het is om een andere rol te hebben en om antipestgedrag te oefenen (Salmivalli, Kärnä e.a., 2008).

Een tweede interventie die gericht is op pesten als een groepsproces is het taakspel dat is ontwikkeld door het Pedagogisch Instituut Rotterdam. Het taakspel is een interventie dat een jaar lang wordt gebruikt en stimuleert prosociaal gedrag en reduceert agressief gedrag. Bij het taakspel werken leerlingen in groepen. Kinderen met verschillende rollen worden bij elkaar in een groep gezet. Iedere groep ontvangt vijftien kaarten. Wanneer een groep de klassenregels overtreedt, pakt de leerkracht een kaart af.

Iedere groep die aan het eind van een uur nog een kaart over heeft krijgt een compliment van de leerkracht. Het taakspel maakt gebruik van verschillende technieken die het gedrag beïnvloeden. Belangrijke elementen zijn; gedragsinstructie (vertellen welk gedrag gewenst is), het opstellen van regels in de klas, modelleren (leerlingen leren van elkaar en de leerkracht), positieve bekrachtiging van gewenst gedrag (complimenteren), afzwakken van ongewenst gedrag en het uitdoven van ongewenst gedrag door het te negeren. Wanneer kinderen gewenst gedrag laten zien, zullen kinderen complimenten krijgen van de leerkracht. Het gevolg zal zijn dat het gewenste gedrag zal toenemen (Van Lier, Van der Sar, e.a., 2004).

Discussie

Pesten lijkt op zichzelf vanzelfsprekend, maar achter pesten schuilt een complexe problematiek. Pesten moet niet alleen gezien worden als een interactie tussen pester en slachtoffer, maar als een groepsproces. Ieder kind vervult in het groepsproces een eigen rol. De leerkracht en de ouders zijn eveneens betrokken bij het groepsproces. De resultaten lagen enigszins in de lijn der verwachting. Belangrijke factoren zijn de rol van de leerkracht en de groepsnorm binnen de eigen groep van een kind. Daarnaast zijn individuele karaktereigenschappen, het didactische proces tussen de kinderen, beïnvloeding door vrienden, ouders en de context waarin pesten zich afspelen van invloed maar minder van belang. Dit bleek ook uit eigen waarneming waarbij gesprekken zijn gevoerd met leerkrachten van basisscholen van groep zes tot en met acht. Uit de antwoorden die gegeven werden op de onderzoeksvraag bleek dat de rol van de leerkracht in het gehele proces inderdaad een niet te onderschatten factor is. Deze bevinding wordt ook ondersteund door het onderzoek van Roland en Galloway (2002). Wanneer de leerkracht weinig of geen controle heeft in de klas, hebben de kinderen alle ruimte om onrust te veroorzaken en ontstaat pesten sneller. Dit is ook het geval bij een invalleerkracht. Een invalleerkracht kent de kinderen niet zo goed als de eigen leerkracht. Kinderen zullen elke nieuwe leerkracht die voor de klas komt te staan uittesten. Er zal worden geprobeerd te ontdekken hoever ze kunnen gaan voordat er wordt ingegrepen. Een andere factor die werd genoemd is de komst van een nieuwe leerling in de klas. Een nieuwe leerling kan onrust veroorzaken. De mate waarin is echter afhankelijk van de eigenschappen van de nieuwe leerling. Wanneer er een rustig kind nieuw in de klas komt, zal dit over het algemeen rustig verlopen en zullen de groepsprocessen in stand blijven zoals ze waren. De groepsprocessen zullen echter wel gaan veranderen wanneer er een kind met een geheel eigen persoon de klas binnenkomt. Populaire kinderen zullen om de nieuwe leerling heen draaien en willen graag bij de nieuwe leerling horen, waardoor er de kans bestaat dat er een nieuwe “leider” in de klas komt. Deze bevinding wordt onderbouwd door het onderzoek van Salmivalli, Lappalainen e.a. (1998). Hieruit blijkt dat leerlingen de nieuwe leerling gaan “testen” om te kijken of hij of zij een geschikt slachtoffer zou zijn om te pesten. Als oplossing voor het probleem dat iemand structureel

wordt gepest (en dus een groepsproces in stand blijft over een langere periode) draagt de onderzoekster aan om de pester over te plaatsen naar een andere klas. Tot slot werd aangedragen dat een leerkracht ook acties kan ondernemen om ervoor te zorgen dat de kinderen goed met elkaar om kunnen gaan, wat weer het groepsproces positief beïnvloedt. In een gesprek met een leerkracht kwam naar voren dat het werken in groepjes de leerlingen leert om goed te kunnen samenwerken, terwijl tevens een goede omgang met medeleerlingen sterk wordt bevorderd. Het taakspel sluit hier goed bij aan.

Het is opmerkelijk dat de leerkrachten niet aangaven dat de groepsnormen ook van invloed zijn, terwijl uit onderzoek bleek dat dit een belangrijke factor is. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten weinig wetenschappelijke literatuur over pesten tot hun beschikking hebben. Daarbij komt ook dat de wetenschappelijke literatuur toegankelijk moet zijn voor leerkrachten.

Zowel een goede signalering als een concrete aanpak is van belang om pesten te verminderen. Bij de aanpak van pesten is het van belang dat het groepsproces centraal staat en dat ieder kind hierbij betrokken wordt. Tevens is het van belang dat de leerkracht getraind wordt om pesten te signaleren en zich verdiept in de verschillende interventies en deze weet te hanteren. Het maken van een netwerkanalyse kan hierbij niet ontbreken. Een leerkracht moet kunnen ingrijpen op de groepsnormen die heersen in de verschillende groepen die ontstaan binnen een klas. De vraag is of er door middel van een interventie ingegrepen kan worden op de vriendengroep van een kind. Een kind zal intrinsiek gemotiveerd moeten worden om niet meer te pesten, of deel te nemen aan een peestsituatie. Op die manier kunnen de groepsnormen veranderen.

Nader onderzoek zal moeten uitwijzen hoe er precies ingegrepen kan worden op de groepsnormen. Een training voor leerkrachten die leren hoe hierop in te grijpen mag niet ontbreken. Interventies zullen meer gericht moeten worden op de verschillende rollen die kinderen innemen in het groepsproces. Daarnaast is het van belang dat leerkrachten de beschikking krijgen over toegankelijke wetenschappelijke literatuur.

Literatuur

- Atlas, R.S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of Bullying in the Classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86-98.
- Boivin, M., Dodge, K., & Coie, J. (1995). Individual-group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269-279.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73–87.
- Cadenhead, A.C., & Richman, C.L. (1996). The Effects Of Interpersonal Trust And Group Status On Prosocial And Aggressive Behaviors. *Social Behaviour And Personality*, 24, 169-184.
- Coie, J.D., & Jacobs, M.R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 263-275.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W.M., Pepler, D., Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337–347.

Curtner-Smith, M.E. (2000). Mechanisms by which family process contribute to school-age boy's bullying. *Child Study Journal*, 30, 169-186.

DeRosier, M.E., Cillessen, A.H.N., Coie, J.D., Dodge, K.A. (1994). Group Social Context and Children's Aggressive Behavior. *Child Development*, 65, 1068-1079.

Doll, B., Song, S., Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. In D.L. Espelage & S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-83. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Duncan, R.D. (2004) The impact of family relationships on school bullies and victims. In D.L. Espelage & S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-83. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Eslea, M., & Smith, P.K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40, 203-218.

French, D.C. (1988) Heterogeneity of peer-rejected boys : Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.

French, D.C. (1990) Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development*, 61, 2028-2031.

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.

Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying : current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.

Hanish, L.D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R.A., Lynn Martin, Carol., Denning, D. (2004). Bullying among young children : the influence of peers and teachers. In D.L. Espelage & S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-83. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hartup, W.W., (1983). Peer relations. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality, and social development*, 59, 1590-1600.

Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., Eron, L. (2000). Normative Influences on Aggression in Urban Elementary School Classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.

Holt, M.K., & Keyes, M.A. (2004). Teachers' Attitudes Toward Bullying. In D.L. Espelage & S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-83. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Huitsing, G. (2008). Social network and participant roles in bullying. Bullying in schools: participant roles from a social network perspective. Beschikbaar via <http://www.rug.nl/staff/g.e.huitsing/cv>

Jones, V.F. (1986). Classroom management in the United States : trends and critical issues. In: Tattum, D.P. (Ed.) *Management of Disruptive Pupil Behavior in Schools*. Chichester: John Wiley & Sons.

Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Berts, M., & King (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

Lier, P.A.C. van, Sar, A.M. van der, Muthén, B.O., Crijnen, A.A.M. (2004) preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: Impact of a universal classroom-based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2004, 72, 467-478.

Lindenberg, S. (2001). Social rationality versus rational egoism. In: J.H. Turner (red.), *Handbook of sociological theory*, New York, Plenum, p. 635-668.

Lindenberg, S. Social rationality and well-being. In R. Wittek, T.A.B.Snijders, and V. Nee (Eds.) (2008), *Handbook of rational choice social research*. New Work: Russell Sage.

Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2004). The role of social support in the lives of bullies, victims and bully-victims. In D.L. Espelage & S. M. Swearer (eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 63-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Morland, R.L., Argote, L., Krishnan, R. (1996). Socially shared cognition at work: transactive memory and group performance. In: Nye, J.L. and Brower, A.M. (Eds) *What's Social about Social Cognition?* Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.

Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219-246). Hove: Psychology Press.

Nesdale D. (2007). The development of ethnic prejudice in early childhood: Theories and research. In O. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (pp. 213-240). Charlotte, NC: Information Age.

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J., Griffiths, J.A. (2008). Effects of Group Norms on Children's Intentions to Bully. *Social Development, 17*, 889-907.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying in school: Basis facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 1171-1190.

Prinstein, M.J., Boergers, J., Vernberg, E.M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491.

Remmerswaal, J. (2001) *Handboek groepsdynamica, een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. H.Nelissen, Soest.

Rodkin, P.C., & Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and Victims in the Peer Ecology: Four Questions for Psychologists and School Professionals. *School Psychology Review, 32*, 384-400.

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.

Salmivalli, C., Huttunen, A., Lagerspetz, K.M.J., (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.

Salmivalli, C., Kärnä, A., Poskiparta, E. (2008). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program (KiVa). In B. Doll (Ed.), *Handbook of youth prevention science*. In druk.

Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.

Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 68, 670-683.

Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., Voeten, M. (2007). Person-Group Dissimilarity in Involvement in Bullying and Its Relation with Social Status. *J Abnorm Child Psychol*, 35, 1009-1019.

Smith, J.D., Schneider, B., Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.

Stormshak, E., Bierman, K., Bruschi, C., Dodge, K., & Coie, J. (1999). The relation between behaviour and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.

Sutton, J. & Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaption of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin, & S. Worschel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp.33-47). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Ttofi, M., Farrington, D.P., Baldry, A.C. (2008). *Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying*. Swedish National Council for Crime Prevention.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, J., de Winter, A.F., Verhulst, F.C., Ormel, J. (2005). Pesten, over daders, slachtoffers, dader/slachtoffers en niet betrokken leerlingen. *Kind en Adolescent*, 26, 305-317.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, J., de Winter, A.F., Verhulst, F.C., Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B.J.H., de Winter, A.F., Verhulst, F.C., Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual perspective theory. *Child Development, 78*, 1843-1854.

Veenstra, R., Huitsing, G., Lindenberg, S., Dijkstra, J.K. (2008). Wie pest wie? Een netwerkbenadering van pesten. *Justitiële Verkenningen, 34*, 78-92.

Vreeman, R.C. & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 161*, 78-88.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*, 673-696.

Wright, J., Gianmarino, M., & Parad, H. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 523-536.