

“HOOFDROLSPELER, BIJROL EN FIGURANT: SOCIALISATIE OF INDIVIDUEEL KENMERK”

EEN KWALITATIEVE STUDIE OVER PESTEN IN HET VLAAMS
LAGER ONDERWIJS

Wetenschappelijke verhandeling

Aantal woorden: 26 983

Vanessa Deschuytter

Stamnummer: 01403394

Promotor: Prof. dr. Jannick Demanet

Commissaris: Prof. dr. Jeroen Huisman

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Sociologie

Academiejaar: 2016 – 2017

Inzagerecht in de masterproef (*)

Ondergetekende, Vanessa Deschuytter

geeft hierbij toelating / ~~geen toelating~~ (**) aan derden, niet-
behorend tot de examencommissie, om ~~zijn~~/haar (**)
proefschrift in te zien.

Datum en handtekening

...../...../.....

.....

Deze toelating geeft aan derden tevens het recht om delen uit
de scriptie/ masterproef te reproduceren of te citeren,
uiteraard mits correcte bronvermelding.

**(*) Deze ondertekende toelating wordt in zoveel exemplaren opgemaakt
als het aantal exemplaren van de scriptie/masterproef die moet worden
ingediend.**

**Het blad moet ingebonden worden samen met de scriptie onmiddellijk na
de kaft.**

() schrappen wat niet past**

Dankwoord

Persoonlijke inzet is noodzakelijk om een onderzoek tot een goed einde te brengen, maar samenwerking met anderen is binnen kwalitatief onderzoek eveneens onontbeerlijk. Ik wil van deze gelegenheid dan ook gebruik maken om enkele mensen te bedanken.

Vooreerst wil ik mijn ouders bedanken voor de onvoorwaardelijke steun, dit zowel financieel als emotioneel.

Ook mijn nabije familieleden en naaste vrienden verdienen een bedanking voor hun ondersteuning en voor het nalezen van deze masterproef.

Verder wens ik ook hartelijk de basisschool te bedanken die zijn medewerking heeft verleend voor dit project. Zowel de directrice voor de toelating. Als ook de betrokken leerkrachten en bevraagde leerlingen van het zesde leerjaar die maandenlang hun optimale samenwerking hebben aangeboden.

Als laatste wens ik ook mijn promotor Prof. dr. Demanet J. te bedanken voor de begeleiding.

Abstract

Achtergrond: In een peestsituatie zijn drie soorten leerlingen betrokken: zij die enkel pesten, zij die gepest worden en leerlingen die zowel gepest worden als dader zijn van pestgedrag. Pesten kan zowel fysiek, verbaal als psychisch zijn en heeft een enorme impact op alle betrokken actoren. Over de gevolgen van pesten is talrijke literatuur aanwezig, maar de oorzaken blijven tot op heden onderbelicht. **Doel:** Deze studie onderzoekt dan ook de oorzaken die van iemand een pester/gepeste maken en er dient eenduidigheid te bestaan over de positieve, negatieve of geen impact van de andere leerlingen op deze processen. Hierbij wordt binnen dit onderzoek gefocust op de invloed van de sociaal-economische status, peergroup socialisation en sociale status op peestsituaties in het Vlaams lager onderwijs. **Methode:** Hiervoor werd een kwalitatief onderzoek uitgevoerd volgens de etnografische methode in combinatie met de grounded theory benadering. Hierbij vonden tien weken observaties plaats op de speelplaats, eenentwintig diepte-interviews met de betrokken leerlingen en één diepte-interview met de leerkracht. **Discussie:** Specifiek wordt in voorgaand onderzoek zelden gesproken over meerdere pesters die één of meerdere leerlingen pesten, maar wordt vaakst gefocust op een één-één relatie tussen pester en gepeste. De impact van deze SES, peergroup socialisatie en sociale status op alle actoren betrokken bij pesten is hierbij nog onvoldoende belicht. Hoe de impact van de socio-economische status wordt beïnvloed door peergroup socialisatie is verder ook een vraag die tot op heden onbeantwoord bleef. **Resultaten:** Het verhelderen van de oorzaken van pesten kan ervoor zorgen dat risicoleerlingen sneller worden opgemerkt en zo kunnen preventie- en interventiestrategieën efficiënter verlopen. Op die manier kunnen de negatieve consequenties van het deelnemen aan peestsituaties effectiever worden bestreden, zowel voor de gepeste, de andere leerlingen als voor de pester zelf.

Inhoudsopgave

Inleiding.....	3
1 Determinanten van pesten.....	6
1.1 Peergroup socialisatie.....	6
1.1.1 Pesters.....	6
1.1.2 Gepeste leerlingen.....	8
1.1.3 Bystanders.....	10
1.2 Rol sociaal-economische status	13
2 Huidige studie.....	15
2.1 Hiaat.....	15
2.2 Onderzoek en verwachtingen over de pester.....	15
2.3 Onderzoek en verwachtingen over de gepeste.....	16
2.4 Onderzoek en verwachtingen over de bystander.....	17
2.5 Overzicht verwachtingen.....	18
3 Onderzoeksdesign.....	19
3.1 Waar.....	19
3.2 Wanneer en wie.....	19
3.3 Hoe.....	20
3.3.1 Toepassing grounded theory benadering.....	20
3.3.2 Methodologische procedures.....	22
3.3.3 Ethische issues.....	24
4 Rapportage: pesten in lager onderwijs.....	26
4.1 Sociaal-economische status	26
4.2 Normen en waarden	27
4.2.1 Normen en waarden in de groep.....	27
4.2.2 Normen en waarden over pesten.....	32
4.3 Relatie SES, peergroup socialisatie en sociale status	34
4.3.1 Voorspellingen over hiërarchische structuur.....	34
4.3.2 Vaststellingen over hiërarchische structuur.....	37
4.3.3 Statusverdeling volgens de gehele klas.....	43
4.4 Rolverdeling in peestsituaties binnen de klas.....	45
4.4.1 Pesters en hun gedrag.....	47
4.4.2 Gepeste leerlingen en hun gedrag.....	50
4.4.2.1 Lage sociale status en gepest worden.....	50
4.4.2.2 Hoge sociale status en gepest worden.....	51
4.4.3 Bystanders en hun gedrag.....	53
4.4.3.1 Hoge sociale status en de bystanderrol.....	53
4.4.3.2 Lage sociale status en de bystanderrol.....	55
Besluit.....	58

Referentielijst.....	66
Lijst met figuren en tabellen.....	75
Bijlagen.....	76
Bijlage 1: Eigen statusbeleving respondenten.....	76
Bijlage 2: Toelatingsbrief.....	77
Bijlage 3: Vragenlijst kinderen ronde 1.....	78
Bijlage 4: Vragenlijst kinderen ronde 2.....	83
Bijlage 5: Vragenlijst leerkracht.....	92
Bijlage 6: Cd-rom transcripties en observatieverslagen.....	99

Inleiding

Deze studie focust op pesten op school, omdat hier pestgedrag voor het eerst optreedt. Pesten binnen de schoolcontext onderzoeken kan zo voorkomen dat er later op de werkvloer nog pestgedrag optreedt (Heinemann, 1972). In de wetenschappelijke literatuur definieert men pesten als volgt: “antisociaal gedrag, waarbij een individuele pester of een groep pesters het slachtoffer gewild en herhaaldelijk kwetst, zowel fysiek als emotioneel, en waarbij er een ongelijke machtsverhouding bestaat tussen slachtoffers en pesters” (Olweus, 1994). Studies tonen aan dat er drie soorten leerlingen betrokken zijn: zij die enkel pesten, zij die gepest worden en leerlingen die zowel gepest worden als dader zijn van pestgedrag – in de literatuur worden deze aangeduid als agressieve slachtoffers, ofwel pester-slachtoffers (Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001). Ook de andere leerlingen, die vaak worden aangeduid met de term bystanders, spelen een belangrijke rol.

Pesten heeft ernstige gevolgen voor al deze actoren, die onlosmakelijk samen hangen met de oorzaken van peestsituaties. Pesters zullen zich vaak afreageren via vechten, stelen en agressief gedrag (Haynie et al., 2001; Kumpulainen et al., 1998) en vriendschap sluiten met andere agressieve medeleerlingen (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999). Een continue band met agressieve jongeren leidt tot falen op school en uiteindelijk het stopzetten van de studies (Coie & Dodge, 1998). We kunnen dus stellen dat een pester vaak externalisatiesymptomen vertoont. De oorzaak ligt vaak bij, zoals de sociale dominantietheorie vooropstelt (Sidanius & Pratto, 1993), getrainde manipulatie via het combineren van strategieën van samenwerking en dominantie (Hawley, 1999). De skills die hiervoor worden gebruikt zijn niet genetisch bepaald, maar worden gevormd tijdens sociale interactie (Bernstein, Hadzilacos & Goodman, 1987).

Gepeste leerlingen vertonen vaker internaliserende symptomen zoals depressieve en angstige gevoelens, stress en slaapproblemen (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004). De oorzaak is hier dat gepeste leerlingen vaak ‘anders’ zijn en zo aanzien kunnen worden als tegenstellingen van de culturele idealen vertegenwoordigd door de groep (Teräsahjo & Salmivalli, 2003; Thornberg, 2010). Ze hebben een lagere sociaal-economische status (SES) dan de meeste middenklassekinderen in de vriendengroep en dus een lager economisch, sociaal en cultureel kapitaal. De ‘social misfit hypothesis’ (Wright, Giammarino & Parad, 1986) stelt hierbij dat wat als deviant beschouwd wordt verschilt in iedere groep, maar zich niet conformeren met de groepsnorm geeft meestal aanleiding tot reactie van leden van de groep of de volledige groep. Volgens de ‘Social Identity Theory’ (Gini, 2006) is het zich verbonden voelen met de ‘in-group’ hierbij veelal het centrale doel en ‘out-group’ leden worden dan vaak gediscrimineerd.

De bystanders ten slotte worstelen met een moreel dilemma (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Enerzijds voelen ze vaak aan dat pesten verkeerd is. Anderzijds denken ze dat actief ingrijpen een mogelijke bedreiging kan vormen om zelf gepest te worden. Ze kunnen het pestgedrag dus versterken door de pester direct/indirect aan te moedigen, ofwel verzwakken door de gepeste leerling te verdedigen. Olweus (2003) beschrijft hierbij acht reactiemogelijkheden weergegeven in wat hij noemt de ‘bullying circle’.

We stellen echter vast dat de literatuur over de oorzaken van pestgedrag nog te schaars is, zeker in vergelijking met de kennis betreffende de gevolgen van pesten. Meer specifiek wordt er nog te veel gefocust op de één-één relatie tussen de pester en gepeste leerling en hierdoor wordt het groepsaspect van pestsituaties vaak verwaarloosd (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Door het pesten in de groepscontext te situeren wordt het mogelijk om de motivatie en de volharding van de pester te achterhalen. Ook de aanpassing van de gepeste in verschillende contexten wordt duidelijk en de motivering van de bystanders om bepaalde keuzes te maken. Onderzoek concludeerde verder wel dat pesten inherent verbonden is met de SES (Veenstra et al., 2005). Het zich eigen maken van sociaal gedrag is namelijk sterk gevoed door de sociale tussenpersonen zoals de ouders tijdens de opvoeding. De impact van deze SES, peergroup socialisatie en sociale status op alle actoren betrokken bij pesten is nog onvoldoende belicht.

Hoe de impact van de SES en sociale status wordt beïnvloed door peergroup socialisatie is dus ook een vraag die tot op heden onbeantwoord blijft en dit is een ernstig tekort aan informatie. De SES kan namelijk beschouwd worden als de sociale startpositie van de betrokken leerlingen, dit toont aan wat de sociale status zou zijn alvorens peergroup socialisatie plaatsvindt. Ook de manier waarop ze hun sociale skills opgebouwd uit de opvoeding benutten wordt hiermee aangekaard en is mede bepalend om hun sociale status op school al dan niet op te waarderen. Ook de waarden en de normen in de groep zijn van belang binnen pestsituaties, deze vormen namelijk het onderwerp van de peergroup socialisatie. Het is ook op basis van deze socialisatie dat de sociale status van leerlingen wordt samengesteld. De sociale status bepaald vervolgens de rolverdeling binnen pestsituaties. Dit zijn dan ook de vier onderdelen van deze studie.

Bij het bespreken van deze materie wordt een belangrijk conceptueel onderscheid gehanteerd, namelijk het onderscheid tussen de SES en de sociale status. De SES kan hierbij beschouwd worden als de klasse van thuis uit met andere woorden de familiale achtergrond. De sociale status is de mate dat er opgekeken wordt naar je in de groep (aanzien), de positie dat je bekleedt en de sociale hiërarchie van de groep.

Het is bijvoorbeeld niet zo dat een leerling die van thuis uit een lage SES heeft, daarvoor een lage sociale status heeft op school. Of dat een leerling die van thuis uit een hoge SES heeft automatisch een hoge sociale status heeft op school. Terwijl de SES een vaststaand gegeven is kan de sociale status bijzonder dynamisch zijn. Of deze dynamiek in het voordeel of nadeel speelt van de leerling, hangt af van zowel de omgeving als het individueel gedrag. Hier komen we verderop in deze studie uitgebreider op terug.

De onderzoeksvragen zullen hierbij focussen op het lager onderwijs. Jongere kinderen stellen explicieter pestgedrag en in het lager onderwijs zijn er geen onderwijstypes (Smith, Madsen & Moody, 1999). Dit voorkomt een clustering van leerlingen naargelang hun SES, waarbij leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs doorgaans een hogere SES hebben dan leerlingen binnen het beroeps secundair onderwijs. Bovendien is er een piek in peestsituaties bij kinderen rond de leeftijd van twaalf jaar (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2009). Ook toont onderzoek aan dat dynamieken in pestgedrag sterk kunnen verschillen tussen landen (Nansel et al., 2001). Stevens en Van Oost (1994) stellen hierbij dat er in Vlaanderen in hoge mate gepest wordt, in het basisonderwijs (10- tot 12-jarigen) zou het gemiddeld gaan om een leerling op vier. Recenter onderzoek stelde dat nog steeds drie tot acht procent van de Vlaamse jongeren het slachtoffer zijn van ernstige pesterijen (Vandebosch, Van Cleemput, Mortelmans & Walrave, 2006). Omgerekend naar de globale schoolpopulatie gaat het om dertig- tot tachtigduizend Vlaamse kinderen die jaarlijks te maken krijgen met dit soort geweld. Hierdoor is het belangrijk om ook in Vlaanderen voldoende aandacht te besteden aan pestonderzoek.

Voor deze studie zal een kwalitatief onderzoek volgens de etnografische methode in combinatie met de grounded theory benadering worden uitgevoerd. Kwalitatief onderzoek biedt namelijk de kans om pesten te onderzoeken als een sociaal proces. Ook kunnen interacties binnen het sociaal proces en hun betekenissen worden waargenomen in een alledaagse context. Alle participanten krijgen de kans om hun eigen kennis en ervaringen in hun eigen woorden te uiten. Het is hierbij mogelijk om culturele en groepsprocessen vanuit de kern te begrijpen en inzicht te verkrijgen in het persoonlijk perspectief van de verschillende actoren betrokken in peestsituaties. Zo kunnen de oorzaken van pesten verhelderd worden en kunnen risicoleerlingen sneller worden opgemerkt (Demanet, 2008). Op die manier kunnen ook de negatieve gevolgen van peestsituaties effectiever worden bestreden, zowel voor de gepeste, bystanders als voor de pester zelf. In dit onderzoek staat volgend onderzoeksthema centraal: *‘Wat is de invloed van de SES, peergroup socialisatie en sociale status op peestsituaties in het Vlaams lager onderwijs?’* De vier onderzoeksvragen die hieruit voortvloeien zijn: *‘Wat zijn de verschillende sociaal-economische statussen die aanwezig zijn in de groep?’*, *‘Wat zijn de verschillende waarden en normen die leven in de groep?’*, *‘Bepalen de waarden & normen en de SES de plaats die iemand inneemt in de hiërarchische structuur?’* en *‘Welke invloed heeft de plaats in de hiërarchische structuur op de rol van pester, gepeste en bystander?’*

1 Determinanten van pesten

1.1 Peergroup socialisatie

Kinderen leren hoe efficiënt in interactie te treden met anderen door te spelen en dus door deel te zijn van een bepaalde vriendengroep (Piaget, 1952). Door interactie verkrijgt het kind zicht op verschillende doelen van mensen en gaat het de wereld op verschillende manieren bekijken. Kinderen moeten ook hun sociale vaardigheden voortdurend aanpassen aan wijzigende realiteiten. De vroege adolescentie is een periode in welke jongeren geconfronteerd worden met verscheidene veranderingen, zowel lichamelijk als sociaal (Pellegrini & Smith, 1998). Ze worden niet alleen snel volwassen, maar veranderen ook van klas of zelfs van school. Een klas verschilt op één punt van iedere andere sociale groep, de deelname is verplicht (Kandel, 1978).

Kinderen kunnen dus hun klasgenoten niet kiezen, maar toch vinden er vaak socialisatieprocessen plaats. Met als resultaat dat een klas meestal uit 'klikjes' en vriendschapsparen zal bestaan, welke doorgaans uit gelijkaardige persoonlijkheden zijn samengesteld (Espelage, Holt & Henkel, 2003). Binnen deze 'inner circle' vinden vaak processen van 'deviancy training' plaats, waarin verbaal en non-verbaal deviant gedrag door socialisatie worden aangeleerd (Granic, Hollenstein, Dishion & Patterson, 2003). Mensen zullen volgens de gedragstheorie vaak doen wat van hen verwacht wordt ook al is dit niet prettig, want de groep belooft hen dan veelal met voordelen/middelen (Triandis, 1989). Anderzijds worden er ook meestal sancties opgelegd aan degene die zich niet conformeert.

1.1.1 Pesters

In een poging om leiderschap/dominantie te verkrijgen in de nieuwe vriendengroep gaan sommige jongeren zich publiekelijk agressief gedragen. De leider in een groep pesters is dan ook vaak de leerling die zijn/haar agressie op de meest effectieve manier gebruikt. Deze leider zal veelal zijn/haar gedrag rechtvaardigen via een positieve houding ten opzichte van pesten. Pesten begint hierbij vaak met plagen. Plagen leidt niet noodzakelijk tot pesten, maar kan er een begin van zijn als een soort verkenningfase met drie doelen (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Wie deelneemt aan het plagen kan later mogelijks pesten ondersteunen. Verder komt ook de reactie van de klas of de schoolgemeenschap ten opzichte van de situatie tot uiting. Ten derde verkrijgt de actor kennis over hoe het slachtoffer reageert.

Het eigenlijke pesten van een medeleerling wordt door de pester vaak verklaard als 'om te lachen' en om de verveling van het alledaagse leven tegen te gaan (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Vanuit het motief van plezier maken wordt een medeleerling vernederd en de pester ervaart een element van macht. Het idee dat je plezier moet maken om tot de groep te behoren is afgeleid vanuit de culturele en onofficiële sociale normen van de groep. Bovendien zorgt de gedeelde 'activiteit' voor het versterken van de solidariteit binnen de subgroep van pesters.

Dergelijke processen van socialisatie van pestgedrag door de groep of door kliekjes in de groep zijn onvoldoende empirisch onderzocht (Hamarus & Kaikkonen, 2008). De impact die de inhoud van waarden en normen in de groep kan hebben is echter geen onbelangrijk gegeven. Het werk van Bernstein (1981) focust op dit relationele perspectief en is dan ook een vertrekpunt bij deze studie. Hij spreekt van een hiërarchie binnen sociale relaties gebaseerd op sociale dominantie. De dominantie op zich evolueert hierbij niet, maar de middelen waarvoor individueel competitie wordt aangegaan wel (Strayer & Trudel, 1984). Deze middelen zijn alles wat buiten de essentiële levensbehoeften, groei en ontwikkeling ligt. Ook de strijd voor sociale contacten lokt doorgaans competitie uit. Hierbij 'vecht' men om de aandacht van de ander, voor de liefde van de ander (Harlow & Zimmerman, 1959), voor gezelschap tijdens het spel (Corsaro, 1985) en voor de eigen cognitieve ontwikkeling (White, 1959). Onder de term middelen kunnen dus zowel materiele als niet-materiele zaken vervat zitten.

Personen beschikken over allerlei strategieën, sociaal of antisociaal, om deze sociale dominantie te bereiken en te behouden (Charlesworth, 1996). De skills die hiervoor worden gebruikt zijn niet genetisch bepaald, maar worden gevormd tijdens sociale interactie (Bernstein et al., 1987). Een optimale strategie om beschikbare middelen te bezitten is door samen te werken met anderen en anderen te behandelen op een manier dat goodwill aanmoedigt, zorgt voor uitwisseling, loyaliteit, hulp, delen stimuleert en altruïstisch overkomt. Dergelijke strategie overweegt de noden en verlangens van anderen en heet daarom (pro)sociaal gedrag, sociaal aanvaardbaar gedrag (Charlesworth, 1996). Een minder optimale strategie is deze waarbij positieve banden verwaarloosd worden om direct de toegang tot de beschikbare middelen te verkrijgen, via bijvoorbeeld stelen, monopoliseren en het tegenwerken van anderen. Deze strategie staat beter bekend als dominantie of antisociaal gedrag (Hawley, 1999). Hoewel men relationele agressie traditioneel niet aanziet als een effectieve competitie strategie kan deze het wel zijn. Gebruikers van de sociale dominantie strategie geven veelal aan dit niet voor hun plezier te doen, maar om een hoge sociale status te bekomen.

Sommige auteurs stellen dat pesten een antisociale strategie is om populair te worden op school (Demanet, 2008). Het individu bereikt namelijk een gewenst doel (hier populariteit) dankzij een hoge sociale competentie. Binnen het stellen van deviant gedrag zoals pesten is het doel doorgaans statusverwerving (vaak om een hoger zelfvertrouwen te bekomen), hierbij wordt gefocust op twee dimensies van populariteit: de sociometrische populariteit (het aantal vrienden) en de gepercipieerde populariteit (het sociaal aanzien). Sommige jongeren ervaren een hoog sociaal aanzien, maar slechts bij enkele leden van de groep. Het zijn net deze jongeren die vaak een pester worden (Parkhurst & Hopmeyer, 1998).

1.1.2 Gepeste leerlingen

Wanneer een leerling in de klasgroep kenmerken bezit die verschillen van de groep heeft deze een grotere kans om gepest te worden (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Stil, verlegen, timide, gevoelig, niet modieus, ziek, stom, kinderlijk, te serieus, religieus zijn of een andere etniciteit bezitten zijn voorbeelden van individuele kenmerken die kunnen aanzien worden als tegenstellingen van de culturele idealen vertegenwoordigd door de groep. Met als gevolg dat de leerlingen met een hoge sociale status de excentriekeling vaak gaan pesten om de sociale grenzen te blijven handhaven (Thornberg, 2011; Thornberg & Knutsen, 2011).

Teräsahjo & Salmivalli (2003) beschrijven de gepeste als *'the odd student repertoire'* binnen een groep die streeft naar homogeniteit. De deviante leerling verstoort de bestaande orde en vormt zo een bedreiging voor de status quo van de groep. Verschillende etnografische studies (Duncan, 1999; MacDonald & Swart, 2004) bevestigden deze link tussen pesten en de onverdraagzaamheid naar diversiteit binnen de vriendengroep. Dergelijk concept kan worden samengevat in termen als *'otherness'* (Kristeva, 1992), welke wordt aanzien als onbelangrijk, en *'strangeness'* (Kristeva, 1992; Bauman & May, 1990), welke verwijst naar het 'niet behoren tot' dezelfde gemeenschap. De *'social misfit hypothesis'* (Wright et al., 1986) stelt hierbij dat wat als deviant beschouwd wordt verschilt in elke groep, maar zich niet conformeren met de groepsnorm geeft veelal aanleiding tot reactie van leden van de groep of de volledige groep. Dit omdat volgens de *'Social Identity Theory'* (Gini, 2006) de percepties, attitudes en gedragingen van kinderen ten opzichte van de *'in-group'* en *'out-group'* leden voortkomen uit de nood zich verbonden te voelen met de *'in-group'*. Men wil deel uitmaken van de *'in-group'* om het eigen zelfvertrouwen te verhogen. Leerlingen die 'anders zijn' vormen zo een doelwit voor de pester (Teräsahjo & Salmivalli, 2003; Thornberg, 2010).

Er zijn hierbij twee soorten gepeste leerlingen: passieve, welke doorgaans ongeveer 10 % van de schoolpopulatie vertegenwoordigen (Olweus, 1994; Schwartz, Dodge, Petit & Bates, 1997) en agressieve of provocerende, welke doorgaans ongeveer 2-15 % van de schoolpopulatie vertegenwoordigen (Olweus, 1994; Schwartz et al., 1997). Passieve gepeste leerlingen zijn vaak fysiek tenger (Olweus, 1994), weinig assertief of dominant in hun interacties met medeleerlingen, angstig, hebben een laag zelfbeeld en zijn veelal onaantrekkelijk (Schwartz et al., 1997). Hun gedrag is een signaal voor de anderen dat ze onzekere individuen zijn die zich zelden zullen verweren wanneer ze aangevallen of beledigd worden. Wanneer de pester niet aanwezig is zijn passieve gepeste leerlingen normale jongeren, maar hebben vaak een verminderde populariteit doordat de peestsituatie waarin ze zich bevinden door iedereen gekend is (Olweus, 1994).

Provocerende gepeste leerlingen zijn ook angstig, maar gaan angst agressiever gaan uiten dan de passieve gepeste leerlingen (Perry, Kusel & Perry, 1988). Ook zijn deze jongeren doorgaans zeer emotioneel, gehard, hyperactief, vertonen ze irritant gedrag en hebben een gebrek aan concentratie. Deze emotionele impact resulteert vaak in agressieve reacties in plaats van proactief gedrag (Schwartz et al., 1997). Dus in plaats van hun agressie te gebruiken op een berekende en instrumentele manier, gaan ze het vaker gebruiken na het verlies van controle dus als reactie op provocatie. Ook in tegenstelling tot de pesters zullen agressief gepeste leerlingen vaak door bijna alle medeleerlingen worden afgewezen (Perry et al., 1988).

Het feit dat vaak een hele groep actief of passief tegen het slachtoffer lijkt te zijn (*mobbing*) (Heinemann, 1972) is niet bevorderlijk voor het gebrek aan doeltreffendheid en het zelfvertrouwen van de gepeste leerlingen (Olweus, 1994; Schwartz et al., 1997). Hierdoor ontstaat veelal een vicieuze cirkel: door de peestsituatie verliest de gepeste leerling zelfvertrouwen, door het minderwaardigheidscomplex durft men zich onvoldoende verdedigen en hierdoor wordt de pester meer aangemoedigd om door te gaan. Het hebben van weinig vrienden en weinig intense vriendschapsbanden leidt bij veel gepeste leerlingen tot sociale isolatie (Veenstra et al., 2005). Ze hebben het gevoel dat niemand hen kan helpen en dat ze zelf berusten in hun lot. Bovendien kan de rol van gepeste, indien deze lange tijd aanhoudt, een sociale rol worden voor het individu (Salmivalli, 2010). Deze sociale rol leidt ertoe dat anderen de gepeste anders gaan bekijken en hierdoor bestaat een grotere kans dat de gepeste zichzelf de schuld geeft van het gepest worden. Ook de kans dat het individu zich verbonden voelt met de groep kan hierdoor verminderen.

Een negatieve context kan ook als beschermende factor dienen voor een gepeste. De gepeste leerlingen hebben minder negatieve gevoelens in een klas waar andere kinderen ook worden gepest (Bellmore, Witkow, Graham & Juvonen, 2004). De gepeste zal zichzelf dan minder snel de schuld geven van het pesten, maar eerder externe factoren toeschrijven. De gepeste denkt dan niet langer; ‘er moet iets mis zijn met mij, want ik word hier als enige gepest’, maar stelt zichzelf gerust door de redenering; ‘de pester is de schuldige, omdat hij/zij bijna iedereen pest’ (Graham & Juvonen, 1998, 2001). Deze vaststellingen dienen genuanceerd bekeken te worden, want gepeste leerlingen reageren op verschillende manieren ten opzichte van pesten. Maar ontwijkend gedrag, zoals niet naar school gaan en weigeren om naar bepaalde plaatsen te gaan, is doorgaans een gebruikelijke reactie (Kumpulainen et al., 1998).

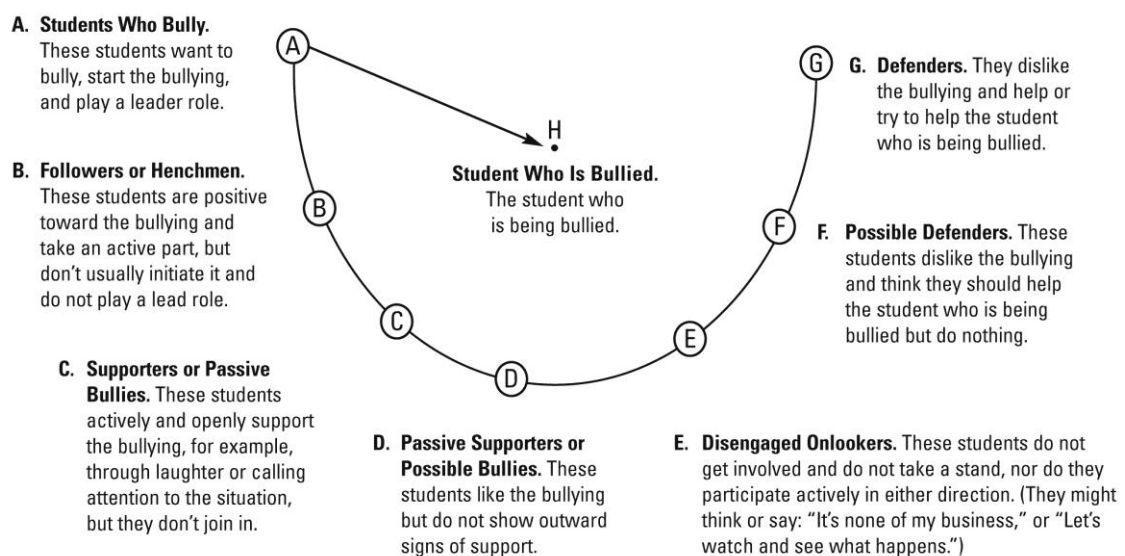
1.1.3 Bystanders

Ook de bystanders binnen de peestsituatie willen vaak niets te maken hebben met de gepeste leerling, meestal vanuit sociale druk (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Pesters worden veelal door de anderen aanzien als populair en machtig, hierdoor vergt het veel moed om hun gedrag te gaan tegenwerken. Een eenvoudiger oplossing als bystander is om afstand te nemen en dus contact te vermijden met de gepeste, deze heeft namelijk doorgaans de laagste sociale status binnen de groep. Bovendien gaan bystanders zich dan eerder spiegelen aan de pester, welke doorgaans de hoogste sociale status heeft binnen de groep (Juvonen & Galvan, 2008). Hierbij wordt zich onvriendelijk/agressief gedragen naar de gepeste leerling toe vaak een manier van *‘fitting in’* en men verwacht hiermee aan te tonen dat men behoort tot de groep (Garandeau & Cillessen, 2006).

Echter Burns, Maycock, Cross & Brown (2008) stellen dat wanneer de persoon die gepest wordt een vriend is van de bystanders dit hun reactie vaak zal beïnvloeden. Bystanders zoeken dan actief naar hulp of gaan zelf de gepeste leerling gaan ondersteunen om de peestsituatie te verhelpen. Bystanders hebben vaak een unieke positie om een ingrijpende rol te spelen binnen peestsituaties, omdat wordt verondersteld dat een hoge sociale status nodig is om de gepeste te kunnen verdedigen. Wanneer je als kind met een lage sociale status het gedrag van de pester (hoge sociale status) tegenwerkt, dan is de kans namelijk groot dat je zelf gepest wordt (Pöyhönen, Juvonen & Salmivalli, 2010). Ander recent onderzoek concludeerde ook dat de medeleerlingen meer actief tussenkomen als ze geloven in de mogelijkheden van leerlingen en leerkrachten om samen pesten te verslaan (Barchia & Bussey, 2011).

De niet-betrokken leerling doorloopt meestal een beslissingsmodel (Latane & Darley, 1970). Hierin wordt gesteld dat de rol die de bystander aanneemt wordt bepaald door vijf beslissingsstappen. De eerste fase is het beseft dat er iets verkeerd is, dat er een situatie is waar hulp geboden kan worden. De tweede stap is de ernst van de situatie inschatten en de noodzakelijkheid van hulp overwegen. In een derde stap wordt beslist of er een persoonlijke verantwoordelijkheid is, verdient het slachtoffer hulp en is het aan mij om deze hulp te bieden? Ten vierde wordt een beslissing genomen over hoe men kan interveniëren en ten slotte wordt de gekozen interventie uitgevoerd.

Uiteindelijk zijn er vier bystanderrollen mogelijk (Salmivalli et al., 1996). Men kan ofwel de pester gaan assisteren, het pestgedrag gaan stimuleren, niet-betrokken zijn of het slachtoffer gaan verdedigen. Assistenten zijn de kinderen welke mee doen met de pester, de kinderen die het pestgedrag gaan stimuleren doen dit via het geven van positieve feedback (lachen/juichen) aan de pesters, de niet-betrokkenen sluiten zich af van het pestgedrag en de verdedigers van het slachtoffer ondersteunen laatstgenoemde (Salmivalli, 2010). Olweus (2003) onderzocht ook de rollen van bystanders in peestsituaties, maar uitgebreider via acht verschillende reactiemogelijkheden weergegeven in wat hij noemt de ‘*bullying circle*’ (zie figuur 1). Deze cirkel toont de mogelijke combinaties van attitudes van kinderen ten opzichte van pesten (positief-neutraal-onverschillig-negatief) en hun bijhorend gedrag (actie ondernemen of geen actie ondernemen).



Figuur 1: De ‘pestcirkel’: manier van reageren/rollen in een acute peestsituatie.

Bron: Olweus (2003).

De schoolgemeenschap moet dus niet worden gezien als een homogene gemeenschap, waarbij iedereen dezelfde waarden aanhangt (Moffitt, 1993). In een school bestaan er vaak subculturen, waar andere waarden dan het dominante waardepatroon kunnen heersen. Pesters hebben veelal ook redenen om te geloven dat hun gedrag helpt om hun sociale status binnen de groep te verhogen, bijvoorbeeld wanneer ze door leeftijdsgenoten worden bijgestaan en verbaal of non-verbaal van hen positieve feedback ontvangen (Salmivalli, 2010). Echter kan men zich ook tegen de pester keren, wanneer de vrienden van de passief gepeste leerlingen het voor deze laatste opnemen (Malone & Perry, 1995). Ook kan een pester als vriend hebben andere pesters ontmoedigen doordat potentiële pesters schrik hebben voor de vergelding van de vriend. Ook zijn pesters doorgaans vrienden met andere pesters en streven naar elkaars waardering. Hierbij wordt dus in tegenstelling tot de studie van Olweus (1994) verondersteld dat passieve gepeste leerlingen wél vrienden hebben en dat de aard van deze vriendschappen belangrijk kunnen zijn in het voorkomen of verhelpen van pestsituaties (Malone & Perry, 1995).

1.2 Rol sociaal-economische status

Verder concludeerde onderzoek dat pesten en gepest worden inherent verbonden is met de SES van het kind (Veenstra et al., 2005). Het is echter niet helemaal duidelijk welke invloed de SES binnen pestsituaties precies heeft. Hoe SES de rol van pester, gepeste en de bystanders beïnvloedt is echter geen onbelangrijke kennis om een beter inzicht te verkrijgen in het verloop van pestsituaties. Jonge kinderen zijn van nature uit sterk sociaal georiënteerd, hierbij is het zich eigen maken van sociaal gedrag sterk gevoed door de sociale tussenpersonen (ouders, broers/zussen of leeftijdsgenoten) (Grusec, 1991).

Uit onderzoek kwam naar voor dat **pesters** vaak uit een gezin afkomstig zijn waarin de ouders fysieke discipline hanteren, soms vijandig en afwijzend zijn, met zwakke probleemoplossende vaardigheden, en toelatend staan tegenover agressief kinderlijk gedrag of hun kinderen aanleren om terug toe te slaan bij provocatie (Malecki & Demaray, 2003). Pesters beschouwen hun familie doorgaans als minder samenhangend (Bowers, Smith & Binney, 1992) en ervaren meer vijandigheid (Oliver, Oaks & Hoover, 1994; Bowers, Smith & Binney, 1994). Volgens pesters moedigt hun familie meestal minder autonomie aan, is er een gebrek aan structuur in het gezin en worden er regels gehanteerd die agressief gedrag versterken (Oliver et al., 1994).

De empirische resultaten betreffende de link tussen sociale klasse en opvoedingsstijl zijn niet consistent (zie onderdeel huidige studie), maar algemeen kan gesteld worden dat ouders met een lage SES eerder fysieke methodes van discipline hanteren; ze zullen vaak het gedrag van hun kind controleren, vertonen vaak een autoritaire opvoedingsstijl en bespreken/motiveren veelal minder de gestelde regels (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Jansen en collega's (2012) stellen dat al deze indicatoren van SES verbonden zijn met een verhoogd risico om een pester te worden. Kinderen afkomstig uit families met een lage SES hebben een groter risico om verzeild te raken in een pestsituatie, dan kinderen geboren in gezinnen met een hoge SES (Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001).

Een sterk verband tussen de SES en het uiten van pestgedrag werd al vastgesteld: opgroeien in een eenoudergezin, jonge leeftijd van het kind en een laag opleidingsniveau van de ouders zijn allen risicofactoren (Wolke et al., 2001; Elgar, Craig, Boyce, Morgan & Vella-Zarb, 2009). Ten slotte blijkt ook de beroepsstatus van de ouders meestal een invloed te hebben, kinderen van wie beide ouders werkloos zijn blijken een verhoogd risico te hebben op het worden van een pester (Jansen et al., 2012).

De empirische resultaten over de link tussen sociale klasse en opvoedingsstijl zijn ook voor de groep **gepeste** leerlingen niet consistent (zie onderdeel huidige studie), maar de algemene stellingen zoals in voorgaande gelden ook voor hen. Het onderwijsniveau van de ouders in deze was de enige indicator van SES verbonden met een verhoogd risico op gepest worden (Jansen et al., 2012). Patterson en collega's (1989) concludeerden hierbij dat gepeste leerlingen vaak een lage SES hebben. Hun doorgaans lager opgeleide ouders hanteren vaker fysieke methodes van discipline, controleren sterk het gedrag van het kind, vertonen vaak een autoritaire opvoedingsstijl en bespreken/motiveren veel minder de gestelde regels. Ook bleek dat gepeste kinderen vaak overbeschermd worden door hun ouders (Bowers et al., 1994; Olweus, 1994). Bij de ongeschoolde arbeiders werden het vaakst problemen vastgesteld inzake disciplineren, begeleiding, probleemoplossende vaardigheden, positieve aanmoediging en betrokkenheid (Patterson et al., 1989). De studie van Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost (2002) stelden tevens dat de gezinnen van gepeste leerlingen een grotere kans hebben om vermijdingsgedrag te vertonen: in plaats van de problemen aan te pakken, laten families van slachtoffers ze vaker links liggen.

Niet alleen opgroeien in een gezin bestaande uit lager opgeleide ouders verhoogd het risico om gepest te worden, ook eenoudergezinnen hebben een negatief effect (Bowers et al., 1994; Olweus, 1994). Er is doorgaans minder tijd voor interactie tussen de ouder en het kind, met als gevolg dat de ouderlijke controle op het gedrag van het kind geringer is en er een beperkte tijd is om over eventuele problemen te spreken. Ook zorgen breuken in het gezin vaak op zich al voor een verhoogd stressniveau bij het kind en dit kan op verschillende manieren tot uiting komen in het gedrag. Ook blijkt dat kinderen uit gezinnen met een lage SES vaker schrik hebben om pestslachtoffer te worden of om genegeerd te worden, omdat ze er veelal niet in slagen (door financiële beperkingen) mee te zijn met de nieuwste modetrends (Attree, 2006). Deze resultaten focussen dus meer op de lagere hoeveelheid middelen in plaats van het volledig gebrek eraan.

De **bystanders** blijken doorgaans afkomstig te zijn uit een gezin met een hogere SES dan deze van de pester (Gecas, 1979; Hess, 1970). Ook bij deze groep zijn er geen consistente resultaten over de link tussen sociale klasse en opvoedingsstijl (zie onderdeel huidige studie), maar algemeen kan gesteld worden dat ouders die tot de middenklasse behoren vaak meer psychologische methodes van discipline zullen hanteren (Gecas, 1979; Hess, 1970). Hierdoor hebben hun kinderen meer vrije keuzes en een hoge mate van zelfbepaling. Ze uiten vaker positieve affectie ten opzichte van het kind, motiveren meer bepaalde regels en moedigen vaker de cognitieve en academische groei van hun kinderen aan. Hun familiale achtergrond is binnen pestsituaties veelal een voordeel, omdat ze meestal minder vlug gepest worden en minder vlug deviant gedrag zoals pesten zullen uiten.

2 Huidige studie

2.1 Hiaat

Onderzoekers dienen meer aandacht te besteden aan de oorzaken van peestsituaties. Deze oorzaken verhelderen en proberen op te lossen leidt op termijn tot het elimineren van het pestgedrag. Bovendien vormt een studie naar de oorzaken van pesten ook een goede basis voor het opbouwen van efficiënte preventie- en interventiestrategieën. De bestaande vakliteratuur is het erover eens dat interventies tegen pesten gericht moeten worden op de vriendengroep in plaats van individueel op de pester of gepeste. Er is echter minder gekend over wat in de groep dient gewijzigd te worden en hoe dit kan gebeuren. Door het pesten in de groepscontext te situeren wordt het mogelijk om de motivatie en de volharding van de pester te achterhalen. Ook de aanpassing van de gepeste in verschillende contexten wordt duidelijk en de motivering van de bystanders om bepaalde keuzes te maken.

Onderzoek concludeerde verder wel dat pesten inherent verbonden is met de SES, maar deze onderzoeken vertonen veel onderlinge inconsistentie en een hiaat is vast te stellen over de impact van deze SES op alle actoren betrokken bij pesten. Hoe de impact van de SES en sociale status wordt beïnvloed door peergroup socialisatie is dus ook een vraag die tot op heden onbeantwoord blijft en dit is een ernstig tekort aan informatie.

2.2 Onderzoek en verwachtingen over de pester

De studie van Jansen en collega's (2012) doet ons hierbij vermoeden dat pesters veelal afkomstig zijn uit gezinnen met een lage SES, maar andere studies (Borg, 1999; Rigby, 2004) concludeerden dat er geen relatie is tussen SES en pesten. Nog andere onderzoekers stelden dat kinderen uit de gezinnen met een middelmatige tot hoge SES een grotere kans hebben om pester te worden (Jankauskiene, Kardelis, Sukys & Kardeliene, 2008). Hier gaat men pesten als vorm van dominantie toepassen om de hoge sociale status te behouden op school. Een bewijs dat er nog veel inconsistenties zijn in dit luik van de pestliteratuur.

Ook kan verwacht worden dat pesters met een hoge SES meer verbaal zullen pesten dan pesters met een lage SES die eerder voor de fysieke aanpak kiezen. Dit omdat gezinnen met een hoge SES eerder een democratische opvoedingsstijl hanteren en gezinnen met een lage SES eerder een autoritaire opvoedingsstijl als voorbeeld voor hun kinderen (Darling & Steinberg, 1993).

Vanuit de literatuur stellen we dus vast dat pesters van thuis uit doorgaans de school betreden met een lage SES (Jansen et al., 2012). Deze studie veronderstelt dat een lage SES ervoor zal zorgen dat men een inferieure sociale status heeft binnen de vriendengroep, die vaak gekenmerkt wordt door middenklasse waarden en normen. De pester wil echter veelal het 'publiek' (de vriendengroep) overtuigen dat hij/zij bepaalde eigenschappen (zoals cool zijn) bezit. De methode die hiervoor vaak gebruikt wordt is deze van de dominantie. Men gaat een andere leerling met een lage sociale status uitpikken en deze pesten. Zo wordt de eigen sociale status opgewaardeerd en men bevindt zich aan de top van de peer hiërarchie op school. Pesten vormt zo dus een middel tot sociale mobiliteit.

2.3 Onderzoek en verwachtingen over de gepeste

Ook onderzoeken rond de gepeste leerlingen zijn niet consistent in hun uitspraken. De studie van Patterson en collega's (1989), doet ons hierbij vermoeden dat gepeste leerlingen eerder afkomstig zouden zijn uit gezinnen met een lage SES. Andere auteurs stellen dat ook het opgroeien in een eenoudergezin een negatief effect kan hebben op de kans om gepest te worden (Bowers et al., 1994; Olweus, 1994). De andere leerlingen beschouwen dergelijke thuissituatie dan als minderwaardig (Campbell, 1995). Andere studies concludeerden dan weer dat er geen enkele relatie is tussen SES en pestsituaties (Borg, 1999; Rigby, 2004).

We veronderstellen dat ook de gepeste leerlingen binnen de vriendengroep een inferieure sociale status zullen hebben door hun lage SES. De rol van de gepeste is doorgaans passiever. Het verschil met leerlingen die overgaan tot pesten is hier dat men niet de skills heeft om op een efficiënte manier te manipuleren. Hierdoor kan hij/zij, in tegenstelling tot de pester, vaak niet voorkomen dat men door de dominante groep middenklassekinderen wordt uitgesloten. Er vindt een '*misfit*' plaats. Ook de agressief gepeste leerling ondergaat uiteindelijk meestal deze pijnlijke situatie. Men gaat zich dan wel fysiek verweren, maar de agressie wordt veelal niet op een berekende en instrumentele manier ingezet zoals bij de pesters (Schwartz et al., 1997).

2.4 Onderzoek en verwachtingen over de bystander

Voorgaand onderzoek doet vermoeden dat een hoge sociale status nodig is om de gepeste te kunnen verdedigen (Pöyhönen et al., 2010). Wanneer je als kind met een lage sociale status het gedrag van de pester (hoge sociale status) tegenwerkt, dan is de kans namelijk groot dat je zelf gepest wordt. Hun familiale achtergrond is hier dus vaak een voordeel, omdat ze enerzijds minder vlug gepest worden en anderzijds minder vlug deviant gedrag zoals pesten zullen vertonen. Of een hoge sociale status een oorzaak of gevolg is van het optreden als verdediger is tot op heden echter nog niet onderzocht (Salmivalli, 2010).

Volgens deze studie worden bystanders beïnvloed door de ‘vertoning’ van pester-gepeste en het zal mede bepalen of de bystanders hulp zullen bieden aan de gepeste, aan de pester of niets zullen ondernemen. Er zijn hierbij twee redeneringen mogelijk. Ofwel betreed men vanuit de familiale achtergrond de school met een bevoorrechte positie. De hoge SES zorgt er dan voor dat men zich boven de dominante groep kan plaatsen. Zo kan men ondanks de *‘misfit’* de gepeste leerlingen toch verdedigen, dit zonder zelf statusverlies te lijden. Ook kan het zijn dat de bystanders net een lage SES zullen opwaarderen door slachtoffers van pesten te helpen. Hier gaan ze dan het tegengaan van pesten hanteren als middel voor sociale mobiliteit. Anderzijds behoort het ook tot de mogelijkheden dat een bystander geen hulp biedt of net de pester gaat ondersteunen. Gevoelens van empathie spelen hier mogelijk een cruciale rol (Hoffman, 2000). Een vriendschapsband met de gepeste/pester kan hierbij zeer bepalend zijn voor de handeling die de bystander verkiest. Ook groepsdruk kan een zeer beïnvloedende factor zijn om niet tussen te komen in pestsituaties of net de zijde van de pester te kiezen. Zo worden de pester en gepeste op hun beurt terug positief of negatief beïnvloed door de reactie van de bystanders.

2.5 Overzicht verwachtingen

Dus desondanks zowel pesters als gepeste leerlingen de schoolloopbaan starten vanuit een gelijkwaardige SES en de bystanders vanuit een hogere SES verwachten we dat door middel van peergroup socialisatie dat er toch diverse uitkomsten in sociale status worden vastgesteld op school. Een verklaring hiervoor kan volgens ons gevonden worden in de dynamiek tussen de waarden en de normen in de vriendengroep enerzijds en de familiale achtergrond anderzijds. De manier waarop ze dus hun sociale skills opgebouwd uit de opvoeding (zie literatuurstudie: rol sociaal-economische status) benutten is mede bepalend om hun sociale status op school al dan niet op te waarderen. Evenals de invloed van de waarden en de normen in de groep, die worden nagestreeft via peergroup socialisatie. Het is namelijk op basis van deze socialisatie dat de sociale status van leerlingen mede wordt samengesteld. Een sociale status op school die op zijn beurt dan weer een grote invloed heeft op het gedrag die de jongere stelt binnen peestsituaties. Deze redenering vormt dan ook de basis voor de opbouw van deze studie.

Vanuit voorgenoemde tekorten loopt binnen deze studie de peergroup socialisatie, SES en sociale status van de actoren dus als een rode draad door de data. Er wordt onderzocht hoe de eigen sociale status en deze van de ander alsook de vriendengroep een invloed heeft op de rol van de pester, gepeste en bystander. Hiermee wordt gepoogd een antwoord te bieden op onbeantwoorde vragen in de pestliteratuur zoals: *'Situeren de statusverschillen zich naargelang de waarden & normen en SES in de groep?'*, *'Gaan pesters met een verschillende hiërarchische positie anders gaan pesten?'*, *'Gaan gepeste leerlingen met een verschillende hiërarchische positie zich anders gaan verweren?'*, *'Gaan bystanders met een verschillende hiërarchische positie een andere rol kiezen?'* en *'Gaan bystanders leerlingen met verschillende hiërarchische positie anders gaan helpen?'*.

Deze paper zal worden uitgevoerd binnen een kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek biedt namelijk de kans om pesten te onderzoeken als een sociaal proces. Wat ideaal is voor de probleemstelling van deze paper: *'Pesten heeft een enorme sociale impact, zowel op de gepeste, pester, als op de bystanders.'* Ook kunnen interacties binnen het sociaal proces en hun betekenissen worden waargenomen in een alledaagse context. Het is hierbij mogelijk om culturele en groepsprocessen vanuit de kern te begrijpen en inzicht te verkrijgen in het persoonlijk perspectief van de verschillende actoren betrokken in peestsituaties. Alle participanten krijgen binnen het kwalitatief onderzoek dan ook de kans om hun eigen kennis en ervaringen in hun eigen woorden te uiten.

3 Onderzoeksdesign

3.1 Waar?

Deze studie heeft plaatsgevonden binnen het lager onderwijs, omdat de leerlingen daar nog niet in onderwijstypes zijn gegroepeerd. Dit voorkwam een clustering van leerlingen naargelang hun SES, waarbij leerling uit het algemeen secundair onderwijs doorgaans een hogere sociale status hebben dan leerlingen binnen het beroeps secundair onderwijs. Bovendien wees een Finse studie reeds uit dat er een stijging van het pestgedrag plaatsvindt op de leeftijd van twaalf jaar, met andere woorden één jaar voor de overgang naar het secundair onderwijs in plaats van één jaar na de overgang (Salmivalli et al., 2009).

Hierbij gebeurden er observaties op de speelplaats in combinatie met diepte-interviews van informatierijke cases, dit in een West-Vlaamse basisschool waar de meerderheid van de leerlingen een lage SES heeft. Een motivering hiervoor kon onder andere gevonden worden in de studie van Craig, Pepler & Atlas (2000) waarin pesten op de speelplaats werd vergeleken met deze binnen de klas. Hun observaties bevestigden namelijk dat er meer kans is om deviant gedrag te observeren, te beginnen of te ontvangen wanneer men zich op de speelplaats bevindt. Bovendien stelde men op de speelplaats vaak direct pestgedrag vast (Craig et al., 2000), wat bevorderlijk was voor de observaties. Het indirect pestgedrag vervolgens situeerde zich eerder in het klaslokaal. Een verklaring hiervoor kon zijn dat de speelplaats in tegenstelling tot de klas een ongestructureerde plaats was, met een hoge activiteitsgraad en een beperktere supervisie vanwege volwassenen. Er golden minder regels en beperkingen voor het gedrag van de leerlingen. Ook gedragingen die aan het pesten vooraf gingen, zoals plagen, kwamen zeer frequent voor op de speelplaats (Pellegrini, 1988).

3.2 Wanneer en wie?

Dit onderzoek werd uitgevoerd in het academiejaar 2016-2017. Het is een kwalitatief onderzoek en dit vereiste een langdurig contact met het veld. Hierbij vond een longitudinale studie plaats met intensieve observaties over een periode van enkele maanden. In tabel 1 wordt een tijdsindeling weergegeven van deze onderzoeksmaanden. Tijdens deze periode werd een vaste groep van elf 12-jarigen verscheidene keren, gespreid in de tijd, bevraagd. Allen konden aan het begin van de eerste interviewronde zelf hun geanonimiseerde naam bepalen op basis van wie hun idolen zijn, dit om de anonimiteit optimaal te garanderen.

Uit de drop-off (waarover verder meer) kwam naar voor dat binnen een klasgroep van elf respondenten er zes behoren tot de lage sociale klasse en vijf tot de middenklasse. Concreet behoren de leerlingen Messi, Tom, Victoria, James, Saylina en Madeliefje tot de lage sociale klasse, de leerlingen Neymar en Axel tot de lage middenklasse en de leerlingen Adele, Lieven en Kristel tot de hoge middenklasse. Echter vanaf de tweede ronde verhuisde Victoria van school, wat de groep respondenten beperkte tot tien. Ook werd de leerkracht van de klas eenmalig geïnterviewd.

Tabel 1: Tijdsplanning met algemene richtlijnen onderzoek.

Academiejaar 2016-2017							
<i>September</i>	<i>Oktober</i>	<i>November</i>	<i>December</i>	<i>Januari</i>	<i>Februari</i>	<i>Maart</i>	<i>April en Mei</i>
- Contact opnemen met school - Toelatingsbrief ouders versturen	- Data verzamelen ronde 1 via observaties op speelplaats	- Diepte-interviews - Reflectie - Coderen	- Data verzamelen ronde 2 via observaties op speelplaats	- Diepte-interviews - Reflectie - Coderen	- Data verzamelen ronde 3 via observaties op speelplaats - Reflectie - Coderen	- Reflectie - Coderen	- Uitschrijven paper - Nalezen en afdrukken paper

3.3 Hoe?

3.3.1 Toepassing grounded theory benadering

Er was sprake van een panelonderzoek of vervolgonderzoek, waarbij zowel zaken uit het heden, de toekomst als het verleden werden bevraagd. Bij deze laatste periode werd rekening gehouden met mogelijke geldigheidsproblemen. Door de tijdspanne konden leerlingen zich bijvoorbeeld minder goed zaken herinneren en kon het voorkomen dat men de verbeelding liet spreken. Bovendien hebben 12-jarigen een ruime fantasie wat de objectiviteit in het gedrag kon brengen.

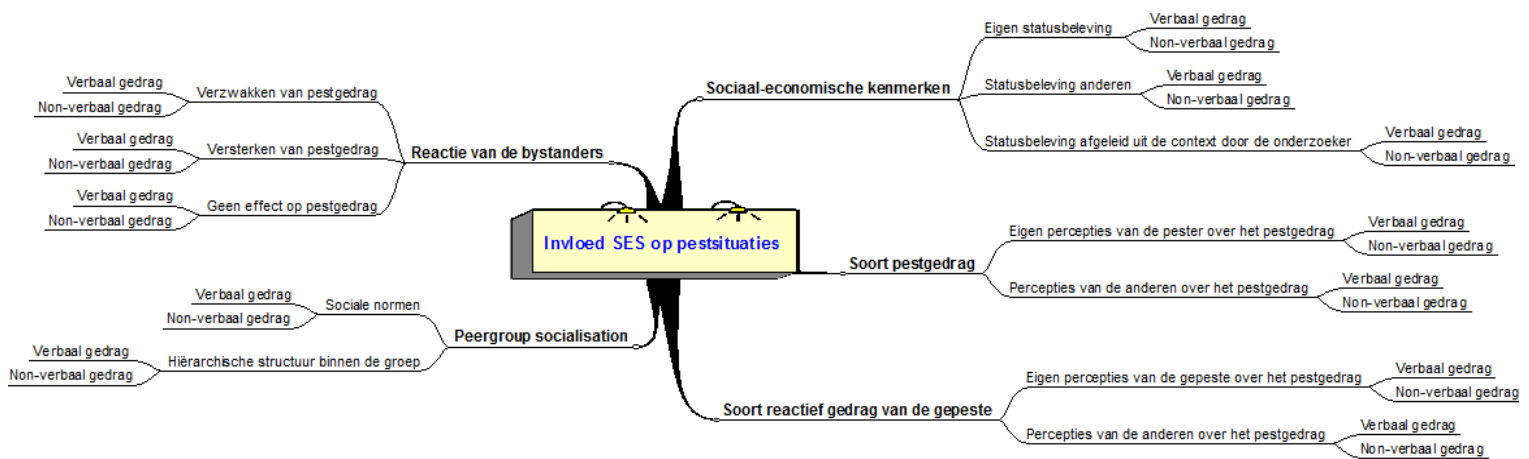
Er werd gebruikgemaakt van een etnografische methode in combinatie met de grounded theory (GT) benadering. De GT benadering werd geïmplementeerd via een codeboom zoals in figuur 2 geïllustreerd en waarbij de elementen werden opgebouwd uit interactie met het veld en de participanten. Er werd gekozen voor deze benadering omdat deze focust op interacties, betekenissen en sociale processen (Charmaz, 2014). Paradoxaal genoeg zorgt het focussen op één sociaal proces voor een beeld van de volledige setting. Etnografische onderzoekers kunnen via GT namelijk linken leggen tussen bepaalde gebeurtenissen.

Het doel van de GT methodologie is om concepten te ontwikkelen en onderling met elkaar te verbinden, zodat een theorie op basis van empirische data kan worden verkregen (Glaser, 1978). Met een GT benadering kon namelijk constant een wisselwerking gecreëerd worden tussen dataverzameling en data-analyse, wat het cyclische karakter van een kwalitatief onderzoek ten goede kwam. Het cyclische karakter van dit kwalitatief onderzoek komt ook duidelijk tot uiting in Tabel 1, er vonden drie verschillende onderzoeksperiodes plaats. In de eerste ronde uitsluitend observaties om de invloed op de setting zo gering mogelijk te houden. Tijdens de tweede en derde ronde werden zowel observaties uitgevoerd als diepte-interviews uitgevoerd met alle leerlingen in de klas.

Het analyseren van de data gebeurde via codering, dit proces bestond uit drie stappen. Ten eerste vond een open codering plaats, hierbij werden fragmenten gecodeerd. Ten tweede werden de fragmenten met dezelfde code vergeleken op verschillen en overeenkomsten, deze stap was het axiaal coderen. Ten slotte vond er een selectieve codering plaats, waarbij de concepten werden uitgewerkt tot een theorie en waarbij er gezocht werd naar uitzonderingen door middel van constante vergelijking. Concreet werd gebruik gemaakt van het software programma NVIVO.

Het onderzoeksthema van deze studie was: *‘Wat is de invloed van de SES, peergroup socialisatie en sociale status op pestsituaties in het Vlaams lager onderwijs?’* Binnen de GT benadering vormde dit thema dan ook de stam van de codeboom. Vanuit dit thema werden vier onderzoeksvragen gedestilleerd welke de richtlijnen voor het onderzoek vormden: *‘Wat zijn de verschillende sociaal-economische statussen die aanwezig zijn in de groep?’*, *‘Wat zijn de verschillende waarden en normen die leven in de groep?’*, *‘Bepalen de waarden & normen en de SES de plaats die iemand inneemt in de hiërarchische structuur?’* en *‘Welke invloed heeft de plaats in de hiërarchische structuur op de rol van pester, gepeste en bystander?’* Theoretisch relevante codes (dikke takken binnen de codeboom) die vanuit deze vragen gebruikt werden binnen de GT waren sociaal-economische kenmerken thuis, peergroup socialisatie, soort pestgedrag, soort reactief gedrag van de gepeste en de reactie van de bystanders.

De dunnere takken waren dan de eigen statusbeleving, deze van de anderen en deze afgeleid uit de context door de onderzoeker. De dunnere takken bij de peergroup socialisatie waren de sociale normen en de hiërarchische structuur binnen de groep. Bij het soort pestgedrag en reactief gedrag waren dunnere takken de percepties van de pester en gepeste ten opzichte van pesten. Met percepties werd hier zowel het beeld van jezelf als het beeld dat de anderen van je heeft bedoeld. De dunnere takken bij de reactie van de bystanders waren dan of en hoe de bystanders geen effect, een versterkend, of een verzwakkend effect hebben op de pestsituatie. Informatie rond verbaal gedrag, non-verbaal gedrag, enzovoort van de verschillende actoren binnen pestsituaties kon dan ingedeeld worden in de stengeltjes.



Figuur 2: Codeboom invloed SES, de vriendengroep en sociale status op pestsituaties.

3.3.2 Methodologische procedures

Het doel was om een constructivistische visie te hanteren binnen het onderzoeksproces. Hierbij werd uitgegaan van de veronderstelling dat data of een theorie wordt geconstrueerd vanuit interacties met het veld en de deelnemers. Daarom werd er ook voor gekozen om de data te verzamelen via een combinatie van methodologische procedures: tweeëntwintig (waarvan één met de leerkracht) individuele diepte-interviews (zie transcripties cd-rom bijlage 6) en tien weken observaties op de speelplaats (zie observatieverslagen cd-rom bijlage 6). De individuele vragenlijsten (zie bijlage 3, 4 en 5) namen de standaardvorm aan van openingsvragen, inleidingsvragen, transitievragen, sleutelvragen en besluitende vragen. De drop-off was een kwantitatieve survey waarin gepolst werd naar het beroep van de ouders om een theoretische klassenindeling te maken van de jongeren. Dit op basis van de drievoudige hiërarchische klassenindeling van Erikson, Goldthorpe & Portocarero (1979). Zij stelden namelijk dat geschoolde handarbeiders, halfgeschoolde-geoefende-ongeschoolde handarbeiders en landarbeiders behoren tot de arbeidersklasse (lage klasse). Kleine zelfstandigen die al dan niet personeel tewerk stellen en leidinggevende handarbeiders behoren tot de intermediare klasse (middenklasse). Tot de service klasse behoren de hoger leidinggevend en professionele beroepen (inclusief grotere ondernemers) als ook de middelbare leidinggevend en professionele beroepen (hoge klasse).

De inleidingsvragen gingen via discussie dieper in op de opinies en waarden van de verschillende actoren. Dit via vragen gericht op bijvoorbeeld de school en vriendschappen. Bij deze vraagstellingen werd onder meer gebruik gemaakt van de klasfoto's van de betrokken leerlingen. De transitievragen vervolgens gingen in op de gevoelens en motieven, hierbij was er meer diepgang aanwezig. Er werden aan de geïnterviewde bijvoorbeeld observaties, situatieschetsen en typologieën voorgelegd die verbonden waren met de persoonlijke levenssfeer van de respondent. Hierbij waren de typologieën bekende animatiefiguren en fictieve personages gebaseerd op een studie van De Raad & Schouwenburg (1996). Waarbij ze veertien persoonlijkheidstyperingen (zie tabel 2) uittekenden.

Tabel 2: Overzicht persoonlijkheidstyperingen De Raad & Schouwenburg (1996)

Persoonlijkheidstyperingen	Kenmerken
<i>Angsthaas</i>	introvert - angstig - braaf/gehoorzaam - onzeker (in sociale omgang en/of schoolwerk) - moeite met contacten - onzichtbaar/teruggetrokken - voldoet krampachtig aan gestelde eisen - kan niet goed omgaan met nieuwe situaties.
<i>Druktemaker</i>	extravert - chaotisch/steeds alles kwijt - impulsief/snel afgeleid - onrustige motoriek (met pen spelen, wiebelen, tikken met de vingers) - onhandig - eist directe aandacht van leerkracht - geen besef van sociale omgeving - korte concentratieboog.
<i>Loyale meewerker</i>	emotioneel intelligent - sociaal intelligent - neemt initiatieven - zelfstandig - groot verantwoordelijkheidsgevoel - sfeermaker - zin/lol in school - probeert ruzies te voorkomen of bemiddelt.
<i>Buitenbeentje</i>	introvert - begrijpt sociale normen niet - niet sociaal vaardig/onhandig - vaak de zondebok - geïsoleerd - niet weerbaar - kwetsbaar - weinig zelfinzicht.
<i>Verzorger</i>	evenwichtig - sociaal intelligent - groot verantwoordelijkheidsgevoel - zelfstandig - behulpzaam (positief) slijmerd, wil leerkracht plezier (negatief) - vaak meisjes.
<i>Harde werker</i>	geconcentreerd - gemotiveerd - doorzetter - geïnteresseerde werkhouding - zelfstandig - ambitieus - consciëntieus - maakt optimaal gebruik van zijn mogelijkheden.
<i>Grijze muis</i>	valt op geen enkele manier uit de toon.
<i>Eénlingen (o.a. pestkop)</i>	zoekt slachtoffer(s) - zoekt medestanders - uitsloverig/machogedrag - heeft het nooit gedaan - snapt niet wat hij aanricht - beetje stiekem - bewust kwetsend/gemeen - soms extreem angstig.

Op basis van het Big-Five model (Goldberg, 1990) welke mensen kenschetst op basis van eigenschapstermen. Wij beoordelen onze medemensen steeds op dezelfde vijf factoren: extravert - introvert, vriendelijk - onvriendelijk, nauwgezet - slordig, stabiel - labiel en autonoom (slim) – volgzzaam. En op alle combinaties tussen deze dimensies. In de sleutelvragen vervolgens wilden we kennis verkrijgen gefocust op de probleemstelling. Via een combinatie van observaties, stellingen, situatieschetsen en illustraties werd hierbij naar verbanden en kenmerken gezocht. Voor de illustraties werd gebruik gemaakt van zes voor zichzelf sprekende pestfoto's, waarbij gelet werd op een variatie in indirect-verbaal en fysiek pestgedrag. Gedurende alle interviews werden ook telkens de drie G's bevraagd (gedachten, gevoelens en gedrag) (De Vries, 2008). Tot slot konden aanvullingen gemaakt worden bij de besluitende vragen via samenvattingen vanwege respondent en onderzoeker. Voor een meer gedetailleerde weergave van alle gestelde vragen is hier helaas onvoldoende ruimte en verwijzen we naar de vragenlijsten in bijlage 3, 4 en 5.

3.3.3 Ethische issues

Tot slot was er ook aandacht voor de ethische issues die zich konden stellen binnen dit onderzoek. Procedureel gezien dient er ten eerste toestemming verkregen te worden van de geïnformeerde (Mortelmans, 2007). Vermits het hier over lagere schoolkinderen ging die minderjarig zijn werd ook de toestemming van de ouders gevraagd. Dit gebeurde via het meegeven van een brief met het kind waarin het onderzoek bondig werd uitgelegd (zie bijlage 2). Via het principe van *passive consent* was het hierbij de bedoeling dat de ouders de onderzoeker inlichten indien ze niet wensten dat hun kind deelnam aan het onderzoek. Geen enkele weigering trad hierbij op.

Ook dient er altijd een zekere vertrouwelijkheid van de ingewonnen informatie en anonimiteit gegarandeerd te worden aan alle respondenten (Mortelmans, 2007). Het vermelden dat de data enkel door de onderzoeker en eventueel de promotor van deze zal worden gelezen of gehoord was hierbij een goede verklaring. Uiteraard werd ook de anonimiteit verzekerd door gebruik te maken van fictieve namen zowel voor de respondenten als voor de school. Ook mag er geen schade worden berokkend aan de respondent (Mortelmans, 2007). Misleiding had binnen deze studie een geringe kans om zich voor te doen, mits de onderzoeker in alle openheid heeft gehandeld.

Ten tweede is er de situationele ethiek, het kan bijvoorbeeld voorkomen dat zich tijdens het uitvoeren van een onderzoek spontaan ethische dilemma's voordoen (Mortelmans, 2007). Bijvoorbeeld 'out of the blue' begon een respondent te vertellen over geweld binnen het gezin. De onderzoeker diende hier 'correct' op te reageren door gevoeligheid te ontwikkelen om dergelijke problemen op te merken en er gepast op te reageren.

Ten derde is er ook de relationele ethiek, om deze vorm van ethiek goed na te leven dient er een respectvolle relatie te worden opgebouwd tussen onderzoeker en respondent (Mortelmans, 2007). Dit werd verwezenlijkt door gebruik te maken van '*process-informed-consent*'. Hierbij werd op regelmatige tijdstippen een gesprek gepland tussen de onderzoeker en respondent om te doorlopen wat wel en wat niet kan, dit telkens aan het begin van elk interview. Enkel door deze regels rond ethiek te respecteren kon er toegang verkregen worden.

4 Rapportage: Pesten in lager onderwijs

Zoals voorgaande literatuurstudie al aantoonde speelt de peergroup socialisatie een belangrijke rol binnen pestsituaties. Het eerste gedeelte van deze studie bespreekt de sociale startpositie van de betrokken leerlingen, dit om aan te tonen wat de sociale status zou zijn alvorens peergroup socialisatie plaatsvindt. Ook de manier waarop ze hun sociale skills opgebouwd uit de opvoeding benutten (zie literatuurstudie: rol sociaal-economische status) wordt hiermee aangekaard en is mede bepalend om hun sociale status op school al dan niet op te waarderen. Het tweede gedeelte focust op de waarden en de normen in de groep, dit om aan te tonen hoe de peergroup socialisatie werkt. Het is namelijk op basis van deze socialisatie dat de sociale status van leerlingen wordt samengesteld, dit is dan ook het derde luik van deze studie. De sociale status bepaald vervolgens de rolverdeling binnen pestsituaties, dit wordt toegelicht in het finale luik van deze studie.

4.1 Sociaal-economische status

In dit onderzoek worden pestsituaties bestudeerd bij leerlingen uit het zesde leerjaar in het Vlaams lager onderwijs. In eerste instantie wordt hierbij verwacht dat leerlingen afkomstig uit de lage klasse een nadelige positie hebben binnen pestsituaties, ze zijn vaak pester (Jansen et al., 2012) of worden vaker gepest (Patterson et al., 1989). Dit omdat ze ofwel gaan domineren om een nadelige sociale startpositie op te waarderen (Demanet, 2008) ofwel hierdoor net buiten de groep vallen (Veenstra et al., 2005). Terwijl van leerlingen afkomstig uit de middenklasse tot hoge klasse wordt verwacht dat ze eerder een bystanderrol gaan spelen (Gecas, 1979; Hess, 1970) of pester zullen worden (Garandeau & Cillessen, 2006). Dit omdat ze ofwel door hun bevoorrechte sociale startpositie in de mogelijkheid zijn het op te nemen voor zwakkeren (Salmivalli et al., 1996) ofwel net hun bevoorrechte positie wensen te behouden door te gaan domineren (Jankauskiene et al., 2008).

Uit de drop-offs kwam naar voor dat binnen een klasgroep van elf respondenten er zes behoren tot de lage sociale klasse en vijf tot de middenklasse. Deze indeling is gebaseerd op de studie van Erikson, Goldthorpe & Portocarero (1979) en duidt dus op een lage SES school. Binnen de groep van middenklassekinderen is er ook duidelijk sprake van een lage en hoge middenklasse. Concreet behoren de leerlingen Messi, Tom, Victoria, James, Saylina en Madeliefje tot de lage klasse, de leerlingen Neymar en Axel tot de lage middenklasse en de leerlingen Adele, Lieven en Kristel tot de hoge middenklasse. Naast deze theoretische klassenindeling kwam ook de eigen statusbeleving van leerlingen tijdens de interviews aan bod (zie bijlage 1).

4.2 Normen en waarden

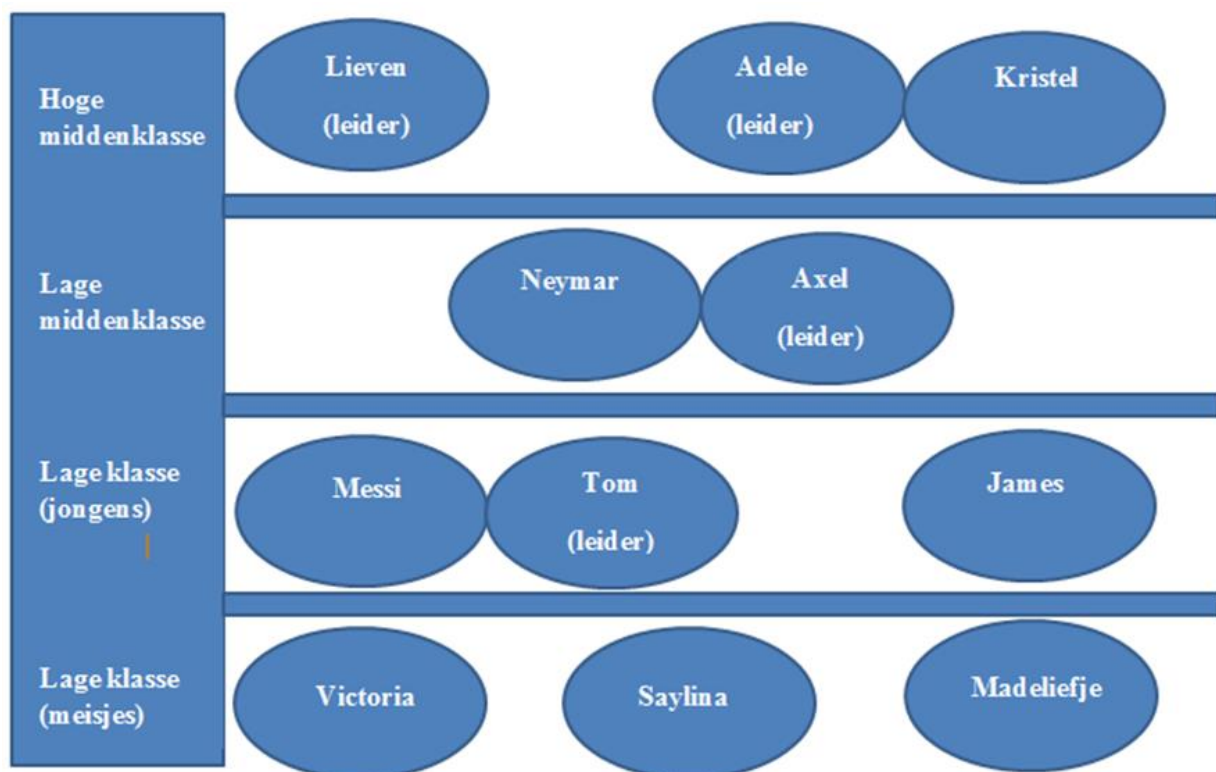
4.2.1 Normen en waarden in de groep

Er vinden altijd socialisatieprocessen plaats binnen een klasgroep, waarbij er vriendschapsparen ontstaan tussen mensen met gelijkaardige persoonlijkheden (Espelage et al., 2003). Ook bij de bevroegde 12-jarigen zien we dat ze vaak op zoek zijn naar een evenbeeld van zichzelf.

“Ik heb hem het liefst als vriend, omdat hij een beetje zoals mezelf is.

Tis iemand met dezelfde interesses gelijk ik.”(Lieven)

Vermits jongeren afkomstig uit de zelfde sociale klasse vaker dezelfde interesses hebben ontstaan er vaak klassengebonden vriendengroepen (Espelage et al., 2003). Ook binnen deze onderzoekspopulatie is dit het geval zoals te zien is in figuur 3. Hierbij kan het ook voorkomen dat Lieven, Victoria en Madeliefje elk op zichzelf een groep vormen. Iedere klasse heeft hierbij echter zijn eigen specifieke waarden en normen (Thornberg, 2010). Wat binnen de klasgroep als deviant wordt beschouwd verschilt in iedere groep (Wright et al., 1986).



Figuur 3: Klassengebonden vriendengroepen.

Binnen de **lage klasse** is het bijvoorbeeld van belang actief te zijn door aan sport te doen zoals voetbal of tikkertje. Ook sociaal zijn is er van groot belang. Verder staat er veel samenspelen, ook buiten school zoals bij elkaar thuis centraal.

“Eerst waren we zo beste vrienden en op een dag is da beginnen te verminderen, omda we jah ni meer konden soms kon ik ni meer gaan naar zijn huis en hij ni meer komen na mijn huis.” (James)

De kwaliteit van vriendschappen primeert bij hen boven de kwantiteit dus het opbouwen van goede (diepgaande) vriendschappen lijkt voor hen belangrijker dan populair zijn (veel vrienden hebben). Grappig en vriendelijk zijn zijn er ook belangrijke elementen. Ook moedig zijn is van belang: ‘je moet tegen iets kunnen’ en ‘niet meteen wenen’. Er vinden ook frequent ruzies plaats over spelletjes, dit omdat ze zeer competitief zijn. Verder vinden ze ook dat iedereen met zijn eigen klas moet spelen en eigen klasgenoten moet verdedigen. Terugslaan en verbaal pestgedrag van iemand wordt getolereerd wanneer het uit zelfverdediging is.

“Hij zei Tom laat me los en ik zei kga je los laten als jij stopt me zulke vuile dingen te zeggen. James zei dan ma ik zeg gewoon de waarheid en dan heb ik hem beginnen slaan op zijn gezicht. Hij heeft me dan hier (wijst naar zijn neus) terug geslaan me ze brooddoos.” (Tom)

Spelen met kinderen die jonger zijn dan jezelf is abnormaal. Binnen de groep betekent cool zijn modern zijn, want stoer zijn vinden ze niet leuk en is vaak onvriendelijk. Om ‘mee te zijn met je tijd’ mag je volgens hen niet meer naar Nederlandstalige muziek luisteren, moet je vaak naar Youtube kijken, horrorfilms kijken en vooral geen kleuter- of meisjesachtige dingen meer doen. Vechten kan hier ook als grap bedoeld zijn, maar slaan en schoppen zonder reden is onaanvaardbaar binnen de groep.

“Ik lag zo op de grond en Tom was zo een beetje aan het stampen naar me. Da was gewoon omda een Youtuber da ook deed en we probeerden da na te doen. Das zo we dachten da juf dan ging komen en ons straffen en we ging dan eigenlijk zeggen tis een grapje!” (Neymar)

De schuldige in een gevecht is dan degene die eerst actie ondernam. Er is hierbij echter één gulden regel: een meisje sla je niet. Zowel fair play als algemeen vertrouwen onder vrienden is ook van belang binnen de lage klasse. Zo vertel je een geheim niet door, behalve aan je beste vriend(en). Ook is zowel schoonheid als verstandigheid voor hen belangrijk. Verder proberen vele leerlingen uit de lage klasse ook vaak de baas te spelen over de andere leerlingen in de klas. Voor de jongens primeert dan het stoer zijn.

Specifiek bij de meisjes van de lage klasse zien we dat ze vaak aan role-taking doen en veel belang hechten aan lief zijn voor elkaar.

“Ik zou gewoon zeggen vind je da leuk, vind je da leuk daj iemand uitlacht? Dan gaan ze meestal zeggen jaa en jah wa zou jij doen als da gebeurt me jouw? Dan meestal zeggen ze kweet ni en jah stel je dat een keer voor. Jah dat is dan toch ook erg? Ja en dan zeg ik meestal je moet dat dan ook ni doen bij een ander.” (Saylina)

Ten slotte herkennen de jongens zichzelf ook het meest in de typologie van de loyale meewerker (zie onderdeel onderzoeksdesign). Voor de meisjes kwam geen eenduidig type naar voor.

Bij de **lage middenklasse** staat het idee centraal dat schoolwerk saai is. Deze leerlingen zijn liever actief bezig. Ook doen ze graag ‘onnozel’, ‘irritant’ en maken ze graag grapjes. De kwantiteit van vriendschappen primeert bij hen boven de kwaliteit. Vechten kan hier ook als grap bedoeld zijn. Ze geven zelf aan vaak mensen te slaan en vaak te schelden. Ze hebben ook een hekel aan het naar school gaan, met uitzondering van de speeltijden.

“Ma bij Adele, Kristel en Lieven zijn zo meer de leerdingen ook met de les bezig. Lik dan wij spreken meer over actieve videogames of lik over schieten enzo. Of lik zulke rare films.” (Axel)

Ze houden zich hierbij aan de gulden regel: wanneer iemand pijn heeft, weent of verliest dan stopt het gevecht. Ook zijn ze net als de lage klasse ervan overtuigd dat je als jongen niet vecht tegen een meisje, maar maken hier wel uitzonderingen op. Bijvoorbeeld rationaliseren ze geweld uit zelfverdediging of dat het enkel voorzichtig geweld was (‘klein duwtje’). Wanneer een meisje met de jongens speelt vinden zij dit cool. Verbaal pestgedrag zoals schelden vinden zij niet zo erg, maar indirect pestgedrag zoals uitsluiten vinden ze niet kunnen. Ook roddelen vinden ze laf.

“Kvind als je iets te zeggen hebt zeg het dan gewoon in de face. Zeg het niet gewoon over heel de school, da iedereen die opeens begint uit te lachen. Zeg het dan gewoon in de face als die dan begint te wenen, dan gaan der wel anderen van de klas gaan naar die.” (Axel)

Verder vinden ze het ook belangrijk om zelf problemen op te lossen en gaan ze zelden hulp vragen aan de leerkracht. Wanneer ze bijvoorbeeld zelf in een gevecht betrokken zijn, dan gaan ze gewoon terugslaan. Of wanneer iemand iets niet kan gaan ze niet vlug helpen, maar hem/haar er eerder mee plagen. Ook cool zijn staat binnen deze groep centraal. Hieronder verstaan ze vooreerst mee zijn met de hypes, deze gaan ze dan ook vaak opdringen aan de rest van de klas. Ook zaken zoals stoere kleren dragen, over skaten praten, stoere muziek luisteren, ouder zijn, gamen, grappig zijn en over Youtube praten worden als cool aanzien.

“Lieven is soms een twijfelgeval van vriend, omdat hij ook praat over Minecraft. Ma bij andere dingen praat hij lik meer over kleine dingen, omdat hij ook alleen kleine broertjes heeft. In de groep praten we ook over Youtube, want ik doe Youtube. We maken dan filmpjes opt internet en das nog tof.” (Axel)

Fair play is ook binnen deze groep van belang, maar er wordt al eens een uitzondering op gemaakt. Bijvoorbeeld wanneer het eigen team valsspeelt dan neemt toch de competitiviteit de bovenhand en wordt er zowel fysiek als verbaal ontkennend gereageerd. Deze klasse speelt het meest met de eigen vriendengroep en doet het minst aan role-taking. Binnen de vriendengroep is het ook belangrijk om goed te kunnen samenwerken, een goede band te hebben met elkaar, sociaal te zijn, normaal te doen en voor elkaar op te komen. Een geheim kan je doorvertellen, wanneer het niet erg is of als je het stiekem doet door te fluisteren. Ook geeft de groep aan zich totaal niet te zien passen bij de typologie van de pestkop en de druktemaker (zie onderdeel onderzoeksdesign). Dit lijkt een sociaal gestuurde keuze te zijn onder invloed van de jongens uit de lage klasse en de hoge middenklasse.

Leerlingen uit de **hoge middenklasse** hebben de meeste interesse in de lessen zoals wiskunde en zijn het minst geïnteresseerd in gamen.

“Dingen die ik echt niet leuk zou vinden dat ze verwijten is dak ni goe ben in rekenen en al en dak super slechte punten op me rapport heb.” (Kristel)

Voor hen primeert ook niet de coolste zijn van de klas, maar het meest behulpzaam zijn. De kwaliteit van vriendschappen primeert bij hen boven de kwantiteit. Serieus zijn, gevoelig zijn, rustig zijn en doorzetten staan bij hen centraal. Net als behulpzaam zijn, omdat ze vinden dat iemand helpen een goed gevoel geeft.

“Ik ben ook vrienden met hun, omdat ze iedereen helpen en da ze het belangrijk vinden da iedereen zich goed voelt. Ze weten ook goed dingen van de klas, wie da wat graag doet.” (Adele)

Ze vinden het ook belangrijk om geen ruzie te maken en vriendelijk te zijn. Dit is ook de klasse die het strengst optreedt via fair play, want dit primeert meestal op winnen (‘het is maar een spel’). Ze benadrukken ook sterk het belang van eerlijkheid bij een spelkeuze, dit door aan te dringen op een stemming. Ook vinden ze fysiek pestgedrag vaak erger dan verbaal- of indirect pestgedrag. Ze zijn ook fysiek minder sterk, maar compenseren dit door slim te zijn. Op het gebied van een geheim bewaren is dit de klasse die dit nooit doorvertelt. Bij hen geldt ook het principe dat iedereen anders is, dezelfde rechten heeft en een eigen wil/karakter heeft.

“Niemand wil gepest worden. Jij bent gewoon zo en je kan daar niks aan doen. Als een ander da ni leuk vindt dan moeten ze je niet zo pesten daarvoor.” (Lieven)

Ze vinden het dan ook niet leuk dat de leerlingen uit de lage klasse vaak volgzzaam gedrag naar hen toe vertonen, maar toch lijken ze graag zelf de leiding op zich te nemen.

“Tom wil ook altijd mijn goesting doen bijvoorbeeld daarnet wou hij niet gaan turnen, omdat ik niet wou. Ma kheb gezegd dat hij wel moest gaan. Als hij dat wilt doen, moet hij dat van mij”. (Lieven)

Ook geeft de groep aan zich totaal niet te zien passen bij de typologie van de pestkop (zie onderdeel onderzoeksdesign). Het is ook de hoge middenklasse die het vaakst aan role-taking doet.

“Soms is het niet je schuld da je ouders zijn gescheiden. Als ze iemand daarvoor uitlachen kheb daar dan ook wel medelijden mee. Ja want kweet ook voor die jongen da da ni leuk is, want kheb et zelf meegemaakt.” (Kristel)

Uiteindelijk zijn er ook waarden en normen waar **alle leerlingen** het over eens zijn. Dit zijn het feit dat je als vrienden vaak samen speelt, veel met elkaar praat, voor elkaar opkomt en dezelfde interesses hebt.

“Als je hetzelfde karakter hebt, heb je ook een beetje dezelfde vrienden en ga je rapper vrienden worden. Me karakter dan heb je meer dingen gemeen en dan is het makkelijker om vrienden te worden.” (Madeliefje)

Ook spelen ze allen graag af en toe een spel exclusief voor het zesde leerjaar. Vergevingsgezind zijn en respect hebben voor elkaar is binnen de klasgroep ook zeer belangrijk. Als jongen hoor je ook niet te vechten tegen een meisje, want meisjes worden door de jongens als fysiek zwakker aanzien. Ook halen ze meermaals aan dat jongens en meisjes vaak apart spelen.

“Bijvoorbeeld de meisjes spelen een spel en een jongen wil meespelen dan ist wel ni de bedoeling dat de jongens ommekeer meespelen me ons spel van de meisjes en omgekeerd.” (Saylina)

De **leerkracht** bevestigt bovenstaande waarden en normen. Ook stelt hij vast dat binnen de klasgroep de regel geldt ‘respect voor respect’. Binnen de klassengebonden vriendengroepen duidt de leerkracht ook impliciet op een gendersegregatie. Messi, James en Tom, alledrie jongens uit de lage klasse, spelen volgens de leerkracht allen graag voetbal en steunen elkaar vaak. De conclusie is hier dat binnen deze groep ‘sport’ centraal staat. De vriendschap tussen Saylina en Madeliefje, beiden meisjes uit de lage klasse, omschrijft de leerkracht als een ‘leider-volger relatie’, waarbij Saylina zegt wat Madeliefje moet doen.

Victoria, eveneens een leerling binnen de lage klasse, staat graag in het middelpunt van de belangstelling ('Queen Bee'). Ook is ze ouder, heeft ze oudere vrienden en zit in haar puberfase. Haar interesses zijn make-up, jongens en sociale media. Wanneer Saylina en Victoria een vriendengroep vormen ziet de leerkracht dat het puberachtige de bovenhand neemt ('Dramagroepje'). Hiermee bedoelt hij concreet dat ze vaak gaan roddelen en emotioneel gaan pesten. Deze laatste pestvorm omvat vooral lachen met de kledij, het uiterlijk of het gedrag van iemand. Dit vooral over andere klasgenoten, maar wanneer dit niet lukt zetten ze het pesten voort tegenover elkaar.

De lage middenklasse vriendengroep bestaande uit Neymar en Axel zijn volgens de leerkracht degene die het meeste katekwaad uithalen in de les. Ook vechten ze vaak. De conclusie is hier dat ze 'elkaar meentrekken in het negatieve'.

"Zij zijn alletwee heel erg bang en ze gedragen zich heel erg stoer om dat te camoufleren."

(Leerkracht)

Binnen de hoge middenklasse merkt de leerkracht ook twee subgroepen op. Lieven is hierbij een hoogbegaafde jongen die niet echt beste vrienden heeft in de klas. Hij snapt de humor van de andere jongens uit de klas niet en vindt deze ook veelal onbelangrijk/saai. Hij is vooral leergierig en behulpzaam. Lieven is dus een jongen met 'een hoge kennis, maar lage sociale vaardigheden'. Ten slotte zijn er ook de meisjes Kristel en Adele die elkaar vaak kiezen om samen te werken. Ook steunen ze elkaar veelal bij emotionele problemen. De leerkracht besluit bij hen dat ze 'elkaar meentrekken in het positieve'.

4.2.2 Waarden en normen over pesten

De **lage klasse** onderscheid plagen van pesten doordat plagen volgens hen eenmalig is, voor de grap is en speels. Zowel uitschelden als vechten, kan soms als plagen beschouwd worden. Pesten zien ze als slaan en verwijten, maar enkel wanneer het echt pijn doet ('echte vuisten en niet handjes') en langdurig plaatsvindt. Pesters en meelopers aanzien ze niet als echte vrienden, want ze willen gewoon stoer doen, erbij horen, hun vriendschap in stand houden of zijn bang om zelf gepest te worden. Ten slotte vinden ze ook dat je hard wordt van pesten, maar enkel wanneer het fysiek is. Bij mentaal pesten zijn ze er wel van overtuigd dat het je zwakker maakt. Hierbij vinden de meisjes echter wel dat beide vormen van pesten niet kunnen, je van beide pestvormen zwakker wordt en dat pesten niet zomaar ophoudt. De meisjes worden op dit gebied meer dan de jongens uit de lage klasse beïnvloed door de waarden en de normen van de hoge middenklasse.

De **lage middenklasse** ziet pesten als slaan en verwijten, maar dit is niet altijd zo. Slaan bijvoorbeeld wordt getolereerd zolang het niet te hard is. Ook verwijten aanzien zij niet altijd als pesten. Een belangrijk element om dergelijk gedrag volgens hen te beoordelen als pesten of plagen is of het al dan niet dagelijks gebeurt.

“Zoals plagen da kan gewoon zijn jij bent een groentje, jij bent een groentje ha ha ha of bijvoorbeeld meisjes plagen. Of soms ruzie. Ma als je pest is da heel de tijd. Bijvoorbeeld ezo jij kleine of haalt die dingen uit de boekentas dan en al. Hij maakt bijvoorbeeld dan al ze kleren kapot en hij doe je super hard pijn elke dag.” (Neymar)

Ook is er volgens hen een groot verschil tussen gewoon ‘fuck you’ zeggen of grof zijn met een persoonlijk verwijt zoals ‘kankermens’. Pesters en meelopers zijn volgens hen ook echte vrienden, want ze helpen elkaar en helpen de pester om te pesten. Ook vinden ze dat je doorgaans hard wordt van pesten en dat het niet zomaar ophoudt.

“Pesten dus bijvoorbeeld op Youtube als je een haat comment krijgt, haat maakt je sterk. Opeens begin je je daar niks meer van aan te trekken en dan laat je je maar gewoon sterker worden. Dus haat maakt je sterk.” (Axel)

De **hoge middenklasse** onderscheidt plagen van pesten doordat plagen volgens hen eenmalig, voor de grap, enkel verbaal en speels is. Ze aanzien pesten als iets dat persoonlijk is, niet hoort en vinden het zelfs ‘idiot’. Ze zien pesten als voortdurend iemand slaan en verwijten. Ook betwijfelen ze of fysiek pestgedrag wel altijd zo onschuldig is. De twijfelende houding komt door de toelaatbaarheid die ze hierover zien bij de jongens uit de lage klasse en de lage middenklasse. Pesters en meelopers aanzien ze niet als echte vrienden, want ze zijn gewoon bang om zelf gepest te worden. Ze vinden bovendien dat je van alle vormen van pesten zwakker wordt.

Ook valt op dat **alle leerlingen** het er over eens zijn dat een gepeste leerling niet altijd schuld treft aan de pestsituatie. Over de beweegreden van de pester stellen ze dat deze soms pest uit schrik om zelf gepest te worden. Ook vinden alle leerlingen dat gepest worden een risico is dat zowel mooie als lelijke kinderen kan treffen.

4.3 Relatie SES, peergroup socialisatie en sociale status

Vooreerst is het hier van belang het onderscheid te benadrukken tussen de SES en sociale status. De SES kan beschouwd worden als de klasse van thuis uit met andere woorden de familiale achtergrond. De sociale status is de mate dat er opgekeken wordt naar je in de groep (aanzien), de positie dat je bekleedt en de sociale hiërarchie van de groep. Het is bijvoorbeeld niet zo dat een leerling die van thuis uit een lage SES heeft, daarom een lage sociale status heeft op school. Of dat een leerling die van thuis uit een hoge SES heeft automatisch een hoge sociale status heeft op school. Terwijl de SES een vaststaand gegeven is kan de sociale status bijzonder dynamisch zijn. Of deze dynamiek in het voordeel of nadeel speelt van de leerling, hangt af van zowel de omgeving als het individueel gedrag.

De bovenstaande waarden en normen zijn een maatstaf voor de redenen om iemand te pesten (Duncan, 1999; MacDonald & Swart, 2004). Wanneer je strookt met de bovenstaande waarden en normen vergroot dit de kans op een hoge sociale status op school (Bernstein et al., 1987). Als je elementen bezit die niet stroken met bovenstaande waarden en normen vergroot dit het risico dat je een lage sociale status op school verkrijgt. Van de leerlingen afkomstig uit de lage klasse wordt hierbij verwacht dat zij een hogere sociale status dan normaal zullen hebben binnen de lage SES school, omdat hier de lage klasse er de nieuwe middenklasse is en de middenklasse er de nieuwe hoge klasse. Vermits in een klasgroep middenklasse waarden domineren wordt dus verwacht dat hier de leerlingen uit de lage klasse een hogere sociale status zullen hebben dan normaal. Volgende onderdelen voorspellen hierbij vooreerst, afhankelijk van de invloed van hun SES en de waarden en normen binnen de klasgroep, of de bevraagde respondenten binnen hun klas eerder een lage dan wel een hoge sociale status zullen hebben. Om vervolgens via de vaststellingen van de percepties die de klasgenoten van elkaar hebben na te gaan of de voorgaande voorspellingen kloppen.

4.3.1 Voorspellingen over hiërarchische structuur

Volgens de leerlingen uit de **lage klasse** zijn de waarden en normen die niet stroken met de groepnormen kinderachtig zijn, super lelijk zijn, asociaal zijn, nieuw zijn, rijk/arm zijn, te lief zijn tegen meester, anders zijn, lelijke kleren dragen, vlechtjes in het haar hebben en dure kleren dragen.

“Het gebeurt wel vaak als eerste ding dat ze roddelen over een nieuw kindje. Da gebeurt meestal zo van da ziet er zo nen raren uit of dat ziet er zo ene uit.” (Messi)

Tom en Messi zijn de leerlingen uit de lage klasse die perfect aansluiten bij de waarden en normen van hun klasse (zie onderdeel normen en waarden in de groep), welke de nieuwe middenklasse waarden en normen zijn binnen de lage SES school. Hierdoor kan verondersteld worden dat zij hun lage klasse kunnen omkeren naar een hoge sociale status op school, door hun bevoorrechte positie binnen de lage SES school optimaal te benutten.

Saylina, Victoria en James zouden als leerlingen uit de lage klasse logischerwijze dus ook een hoge sociale status moeten hebben binnen de klasgroep. Echter lijken ze niet volledig te stroken met de heersende middenklasse waarden. Ze zijn met andere woorden ‘anders’ dan de rest (Kristeva, 1992). Zo nemen ze liever de leiding dan goed samen te werken. De kwantiteit van vriendschappen primeert bij hen boven de kwaliteit dus ze lijken populair zijn (veel vrienden hebben) belangrijker te vinden dan goede (diepgaande) vriendschappen op te bouwen. Verder zijn ze ook vaker irritant dan vriendelijk en eerder onzeker dan moedig. Ze willen ook allen stoer zijn, wat de lage klasse als negatief percipeert. Ook slaan en schoppen ze vaak zowel jongens als meisjes zonder reden. Bovendien worden ze vaak betrapt op een leugen of op valsspelen. Ook worden ze vaak als minder verstandig aanzien. Hierdoor kan verondersteld worden dat ze een lage sociale status zullen hebben binnen de klasgroep, omdat ze niet optimaal gebruik maken van een mogelijke bevoorrechte positie die ze zouden kunnen hebben binnen de lage SES school.

Ook Madeliefje lijkt als laatste leerling uit de lage klasse niet volledig te matchen met middenklasse waarden en normen. Zo is ze vooreerst totaal niet sportief aangelegd en speelt ze vaak liever alleen. Verder heeft ze ook soms vlechtjes in haar haren wat binnen de lage klasse als minder mooi wordt gezien. Ook is ze eerder onzeker en beschaamd in plaats van moedig. Ze is eerder introvert in plaats van grappig. Hierdoor neemt ze ook zelden de groep in vertrouwen over haar geheimen en wordt ze eerder als associaal beschouwd.

“Tis eigenlijk leuker om een geheim voor jezelf te houden, maar soms een geheim kan je gewoon ni.

Lik soms is er een geheim daj echt aan niemand wilt delen, maar dan moe je daar iets op vinden.”

(Madeliefje)

Verder is ze ook niet modern in die zin dat ze weinig kennis heeft over bijvoorbeeld Youtube of horrorfilms en eerder nog in kleuter- of meisjesachtige dingen lijkt geïnteresseerd te zijn zoals Prinsessia. Door dit alles kan hier dus verondersteld worden dat ook zij een lage sociale status zal bekleden binnen de klasgroep, omdat ze niet optimaal gebruik maakt van een mogelijke bevoorrechte positie die ze zou kunnen hebben binnen de lage SES school.

Volgens de leerlingen uit de **lage middenklasse** zijn de waarden en normen die niet stroken met de groepnormen te mooi zijn, een nerd zijn, lelijk zijn, klein zijn, anders zijn, saai zijn, niet populair zijn en vlechtjes in het haar hebben.

Axel en Neymar behoren als leerlingen uit de lage middenklasse minder tot de klasgroep, omdat ze niet volledig lage klasse zijn maar ook niet volledig behoren tot de middenklasse. Ook binnen de lage SES school behoren ze niet volledig binnen de nieuwe middenklasse of binnen de nieuwe hoge klasse. Ze vormen een groep op zich en streven ze hun eigen waarden en normen na zonder al te veel rekening te houden met de rest van de klas. Hun waarden en normen (zie onderdeel waarden en normen in de groep) stroken niet met het merendeel van de klasgroep en dus kan verwacht worden dat deze leerlingen de laagste sociale status zullen hebben binnen de klasgroep.

Volgens de leerlingen uit de **hoge middenklasse** zijn de waarden en normen die niet stroken met de groepnormen allen gebaseerd op jaloezie. Dit bijvoorbeeld omdat de ene meer vrienden heeft, meer punten haalt of rijker is.

Lieven, Adele en Kristel zijn de leerlingen uit de hoge middenklasse die binnen de een lage SES school de nieuwe hoge klasse zijn. Vermits in een klasgroep middenklasse waarden en normen primeren kan er dus verwacht worden dat deze leerlingen hun waarden en normen (zie onderdeel waarden en normen in de groep) deze van de groep overstijgen. Zo zullen ze binnen de klasgroep de hoogste sociale status hebben.

4.3.2 Vaststellingen over hiërarchische structuur

De percepties die klasgenoten van elkaar hebben (labels) bevestigen de voorgaande voorspellingen of de bevraagde respondenten binnen hun klas eerder een lage dan wel een hoge sociale status hebben afhankelijk van de invloed van hun SES en de waarden en normen binnen de klasgroep. Concreet is Tom volgens de klas *“de gedrevene”* en wordt vaak omschreven als een coole jongen. Dit omdat hij snel kan lopen, mee is met zijn tijd, grappig is, wild is en zich niet meisjes- of kleuterachtig gedraagt. Ook kan hij goed samen spelen met iedereen (sociaal), weet wanneer iemand zich niet goed voelt en is vriendelijk.

“Tom dien heb ik graag, omdat hij goe kan samen spelen met iemand. Bijvoorbeeld at er iemand gevallen is of iemand ruzie heeft of iets speelt hij er ook mee samen.” (James)

Hierdoor is het vaak hij die mag bepalen wie er wel en niet mag meespelen. Bovendien probeert hij vaak ruzies te stoppen, maar wanneer dit niet lukt reageert hij agressief. Concreet slaat, duwt en roept hij dan en maakt de situatie zo vaak erger. Als leerling met een hoge sociale status lijkt hij zeer afhankelijk te zijn aan de leerlingen met de hoogste sociale status en probeert hun gedrag na te bootsen. Hij wil hun vriend zijn, want hij kijkt naar hen op omdat hij ze slim/volwassen vindt. Verder is hij ook een zwakke en trage leerling. Ook is hij volgens velen niet vaak beschaamd, stil of onzeker.

Messi vervolgens is volgens de klas *“de kleinste”*, grappig, sociaal, behulpzaam, sportief en speelt videogames. Ook doet hij volgens velen vaak coole dingen en heeft hij respect voor anderen. Hij weent wel vlug en vertelt soms niet alles bij een ruzie waar hij zelf in betrokken is.

“Ma meestal is da Messi die kan ni echt denk ik tegen veel, omdat hij snel weent. Tis beetje een neefje.” (Axel)

Dit laatste element zou er kunnen voor zorgen dat hij binnen de klas een lagere status heeft, maar dit is niet zo door zijn sterke vriendschap met Tom. Tom is namelijk een belangrijke leidersfiguur binnen de klasgroep. Ook Messi geniet mede door een vriendschapsband met Tom, dus vaak mee van de bevoorrechte positie. Als leerling met een hoge sociale status lijkt hij zeer afhankelijk te zijn aan de leerlingen met de hoogste sociale status. Hij wil hun vriend zijn, want hij kijkt naar hen op omdat hij ze slim/volwassen vindt. De leerlingen met de laagste sociale status zien hem echter eerder als een “bijkomer” in plaats van een echte vriend. Ook is hij volgens velen niet vaak beschaamd of onzeker.

Verder wordt Saylina door de klasgroep vaak “*de dramaqueen*” genoemd.

“Saylina kan heel moeilijk doen. Ze gaat beginnen te schreeuwen, boos worden en zeggen dat het niet eerlijk is ofzo van spelletjes of als ze getikt is. In een discussie gaat ze opeens zomaar zitten krokodiltraantjes laten. Dan ga ze in een hoekje zitten en iedereen zegt dan laat haar maar, ze moet weer dramatisch doen. Ze gaat weer boos zijn op ons en dan krijgen wij weer problemen ofzo. Tgaat weer één groot drama zijn.” (Victoria)

Meer specifiek zien Saylina haar klasgenoten haar als een associaal meisje. Ze probeert vaak de baas te spelen, is koppig, weet niet zo goed hoe ze zich moet gedragen, wil altijd de beste zijn en zegt altijd direct wat ze denkt. Ze is ook eerder een opgever, zeker wanneer iets niet naar haar zin is. Door deze eigenschappen is ze volgens velen niet goed in samenwerken. Ook doet ze vaak rare dingen, liegt, scheldt en roddelt ze veel. Hierdoor wordt ze aanzien als minder cool. Ze overdrijft ook vaak en is nogal lichtgeraakt. Positief is wel dat ze soms probeert om ruzies te stoppen, maar wanneer dit niet lukt reageert ze eerder agressief.

Concreet slaat, duwt en roept zij dan en maakt de situatie zo vaak erger. Als leerling met een lage sociale status lijkt zij zeer aanhankelijk te zijn aan de de leerlingen met de laagste sociale status en probeert hun gedrag na te bootsen. Ze wil namelijk hun vriend te zijn, want ze wil ook stoer zijn. In een poging dit te bereiken gaat ze vaak verwijten, liegen en stoefen over zichzelf. De leerlingen met de laagste sociale status vinden haar hierdoor soms tof, maar soms ook irritant. Ook beschouwdt de klas haar als iemand die nooit oplet in de les en vaak irritant is. Ze is ook een zwakke en trage leerling.

Victoria vervolgens is volgens velen “*de stoere*” leerling van de klas. Dit omdat ze coole dingen zegt, met de jongens speelt, ouder is, vaak gaat winkelen (‘rijk is’), donkere kleren draagt en geen kleuterspeelgoed meer heeft.

“Victoria speelt ni graag me iedereen van de klas. Een beetje te kleuterachtig zegt ze altijd.” (Lieven)

Verder is ze iemand die al meerdere malen verdacht werd voor kleinere diefstallen binnen de klas. Ze lacht met, slaat en verwijt ook vaak de jongens. Als leerling met een lage sociale status lijkt zij zeer aanhankelijk te zijn aan de leerlingen met de laagste sociale status en probeert hun gedrag na te bootsen. Ze wil namelijk hun vriend te zijn, want ze wil ook stoer zijn. Ook wordt ze door velen als vechter van de klas aanzien.

Verder is er James, door velen omschreven als “*de luide*” leerling in de groep. Hij doet vaak luid, maar doet dit doorgaans om zenuwachtigheid/onzekerheid te verbergen. Verder is hij iemand die vaak alleen is, avontuurlijk is, wild is en voor zichzelf opkomt. Ook probeert hij de baas te spelen, te liegen, doet hij graag onnozel, geeft hij snel op als iets niet naar zijn zin is, durft hij al eens vals te spelen en geheimen door te vertellen. Als leerling met een lage sociale status lijkt hij zeer afhankelijk te zijn aan de leerlingen met de laagste sociale status en probeert hun gedrag na te bootsen. Hij wil namelijk hun vriend zijn, want hij wil ook stoer zijn. De leerlingen met de laagste sociale status zien hem echter eerder als een “bijkomer” in plaats van een echte vriend. Hij wordt door velen ook als een van de vechters van de klas aanzien. Bovendien is hij ook zwakke en trage leerling. De groep vindt dat hij op bepaalde momenten vriendelijk is en op bepaalde momenten ook weer niet.

“James is onvriendelijk en dan weer vriendelijk zo. Wanneer dat hij weet van hier sta ik een beetje onder iemand bijvoorbeeld bij mij thuis is hij vriendelijker, want mijn mama is er dan bij. Ma op school is hij dan eerder onvriendelijk, want er is eigenlijk niemand die hem echt tegenhoudt er staat maar één juffrouw op de speelplaats vaak.” (Lieven)

Madeliefje, doorgaans “*de aparte*” van de groep genoemd, is een asociaal meisje, omdat ze vaak alleen speelt en het moeilijk heeft om vrienden te maken. Ze wordt als anders aanzien, volgzaam en vriendelijk. Andere kenmerken die velen bij haar aanhalen is dat ze raar, onhandig, beschaamd, bang, stil, traag, gesloten en onzeker is.

“Madeliefje is een beetje bang van iedereen. Ze is ni echt op haar gemak. Als we daar in een kring staan te praten dan staat ze er een beetje van achteren. Ik denk dat da komt omda ze ons ni echt heel goed begrijpt. De dingen waarover we praten zo.” (Lieven)

Velen vinden ook dat ze er niet cool uit ziet. Verder is ze volgens de klas iemand die snel is afgeleid, niet goed weet hoe ze zich moet gedragen en zich vaak moeilijk kan verdedigen. Als leerling met een lage sociale status lijkt zij zeer afhankelijk te zijn aan de leerlingen met de hoogste sociale status en vertoont volgzaam gedrag naar hen toe. Ze probeert zo vriend met hen te zijn, want ze kijkt naar hen op omdat ze hen slim/volwassen vindt. Ze is ook een zwakke en trage leerling.

Axel wordt vaak omschreven als “*de brutale*”. Bepaalde leerlingen (Saylina, Victoria en James) met een lage sociale status vinden hem hierbij stoer én gemeen. Iets wat zij eerder als positief beschouwen.

“Axel kwam opeens in ons vijfde leerjaar, omdat hij blijven zitten was. Onze klas was altijd het perfecte klasje en uiteindelijk kwam hij erbij. Hij is nogal een stoute jongen en iedereen dacht echt serieus hij kan wel een keer onze goeie klas een beetje verpeste.” (Victoria)

De leerlingen met een hoge tot zeer hoge sociale status beschouwen hem echter als cool én stout. Iets wat zij eerder als negatief beschouwen. Volgens de ene groep draagt hij coole kleren, gedraagt hij zich stoer, is hij ouder, praat hij over coole dingen zoals muziek, brengt hij zijn skateboard mee naar school, is hij modern, is hij wild en heeft een eigen Youtube-kanaal. Volgens de andere groep scheldt hij veel, is hij vlug kwaad, doet hij vaak onnozel, let hij nooit op in de les, heeft hij weinig respect voor de leerkrachten en is hij vaak irritant. Ook wordt hij door velen als een van de vechters van de klas aanzien. Bovendien houdt hij veelal niet van de speelmanier (spelregels) van de rest van de klas en speelt dan ook niet vaak met hen. Hij is ook een zwakke en trage leerling.

Neymar “*de gekke man*” in de klas wordt door de meeste leerlingen als stoer én grappig aanzien. Vaak verwijt hij mensen, stoort de les, eet onbeleefd, is wild en doet onnozel.

“Neymar is zo gek en hij houdt ook ni echt zo van school, van naar school te gaan. Hij doet zo onnozel in de klas, zoals vandaag bij Zedenleer, hij heeft zitten vloeken tegen Saylina. Hij doet ook echt dan zo onnozel van gow zo me ze balpen spelen en doet ezo (klapt met handen op gezicht), kei raar.” (Tom)

Ook wordt hij wel eens een van de vechters van de klas genoemd. Hierdoor heeft hij net als zijn beste vriend Axel een reputatie van stoute leerling opgebouwd. Hij is ook een zwakke en trage leerling.

Lieven is volgens velen “*de overdrijver*”, beluistert vaak Nederlandstalige muziek, kan goed luisteren als er problemen zijn, is vaak vriendelijk en rustig. Verder is hij een jongen die niet zoveel durft vechten. Hij zorgt vaak voor kleinere kinderen, is verantwoordelijk, perfectionistisch, vaak geconcentreerd, werkt hard en is een doorzetter.

“Lieven is meer een pietje precies ezo puntje op de i.” (James)

Ook speelt hij met iedereen (sociaal), is behulpzaam, lief en kan al veel. Verder is hij volgens velen zelden beschaamd of onzeker. Hij voelt zich zelfs soms groot in die zin dat hij vaak betweterig is, de baas speelt of de leiding op zich wil nemen. Dit is iets wat de rest van de klas minder leuk vindt aan hem.

“Jah die voelt zich de grote jongen. Ma soms ist lik ook da Tom dan zegt jaa Lieven da boeit niet. Ma soms is die dan lik ook weer bij ons en een sociale jongen. Of lik ook voor kleinere kindjes.” (Axel)

Zowel leerlingen met een hoge en lage sociale status (Tom, Messi en Madeliefje) vinden hem slim/verstandig en hij wordt door hen dan ook vaak als leiderfiguur aanzien. De leerlingen met de laagste sociale status vinden hem eerder braafjes en saai, omdat hij meer geïnteresseerd is in de les (“puntenliefhebber”) en minder actief is. Hier spelen mogelijks gevoelens van jaloezie een rol.

Adele wordt gepercipieerd als één van de “*de slimste*” leerlingen uit de klas. Ze helpt vaak mensen, is sociaal, lief en gevoelig. Zowel leerlingen met een hoge en lage sociale status (Tom, Messi en Madeliefje) vinden haar slim/verstandig. De leerlingen met de laagste sociale status vinden haar eerder braafjes en saai, omdat ze meer geïnteresseerd is in de les (“puntenliefhebber”) en minder actief is. Hier spelen mogelijks gevoelens van jaloezie een rol.

“Zij zijn ezo van yes ik kan iets nieuws bijleren. Want Adele en Lieven zijn eigenlijk de slimste van de klas. Zij zijn alle twee hoe moe je het zeggen puntenliefhebbers ezo. Zij komen altijd tesamen.” (Tom)

Kristel wordt veelal omschreven als de “*de kleinzerige*” die vaak zaagt/bazig is.

“Kristel zaagt veel. Ze zegt dan neeh da moe jij niet doen of kwil da ni en da soort dingen.” (Neymar)

Ook lacht ze veel, helpt vaak mensen, is sociaal, gevoelig, lief, behulpzaam, beschaamd en denkt altijd goed na voor ze iets zegt. Zowel leerlingen met een hoge en lage sociale status (Tom, Messi en Madeliefje) vinden haar slim/verstandig. De leerlingen met de laagste sociale status vinden haar eerder braafjes en saai, omdat ze meer geïnteresseerd is in de les (“puntenliefhebber”) en minder actief is.

Hier spelen mogelijks gevoelens van jaloezie een rol. Kristel zegt wat ze denkt, is snel afgeleid, onhandig en kan moeilijk stilzitten. Dit zouden elementen kunnen zijn die er binnen de klasgroep voor zorgen dat ze een lagere status heeft, maar dit is niet zo mede door haar sterke vriendschap met Adele die één van de leerlingen is met de hoogste status.

“Kristel sluit eigenlijk altijd aan aan Adele. Dus wat Adele zegt, gaat Kristel ook zeggen. Zo van tis waar.” (Tom)

Naast de labels die leerlingen zelf aangaven werden aan de respondenten ook typologieën (De Raad & Schouwenburg, 1996) voorgelegd (zie onderdeel onderzoeksdesign). Individuele omschrijvingen werden buiten beschouwing gelaten, omdat deze te sterk gestuurd worden door mogelijke vriendschapsbanden. Tabel 3 geeft hierbij weer hoe iedere leerling binnen de verschillende statusgroepen gepercipieerd wordt.

Tabel 3: Statusbeleving respondenten onderling op basis van persoonlijkheidstyperingen De Raad & Schouwenburg (1996).

Individuele Leerling	Leerlingen per statusgroep			
	<i>Laagste sociale status (Axel en Neymar)</i>	<i>Lage sociale status (Saylina, James en Madeliefje)</i>	<i>Hoge sociale status (Tom en Messi)</i>	<i>Hoogste sociale status (Lieven, Adele en Kristel)</i>
<i>Tom</i>	Loyale meewerker			Pestkop
<i>Messi</i>				Harde werker
<i>Saylina</i>		Buitenbeentje	Buitenbeentje	
<i>James</i>				
<i>Madeliefje</i>		Angsthaas en buitenbeentje	Angsthaas en buitenbeentje	Angsthaas en buitenbeentje
<i>Axel</i>	Loyale meewerker	Pestkop	Pestkop	
<i>Neymar</i>				
<i>Lieven</i>	Harde werker	Harde werker en grijze muis	Harde werker en grijze muis	Grijze muis
<i>Adele</i>		Verzorger	Verzorger	Verzorger
<i>Kristel</i>		Druktemaker	Druktemaker	Verzorger

Het merendeel van de klasgroep is het er hierbij over eens dat Saylina als buitenbeentje kan worden beschouwd, Madeliefje als een buitenbeentje én een angsthaas, Axel als een pestkop, Lieven als harde werker en grijze muis, Adele als een verzorger en Kristel als een druktemaker.

4.3.3 Statusverdeling volgens de gehele klas

Alle leerlingen ten slotte zijn het er over eens dat volgende gedragingen het risico kunnen verhogen om gepest te worden of als motief kunnen gebruikt worden om te pesten (Teräsahjo & Salmivalli, 2003; Thornberg, 2010). Gedrag zoals alleen spelen, weinig zeggen, onhandig zijn, traag zijn en niet goed kunnen samenwerken, want dit wordt allen als niet cool aanzien. Het is sociaal en anders/raar.

“Ik zou zeggen dat ze moediger moet worden. Da ze meer moet durven.

Want int eerste was ik ook een verlegen klein meisje.

Zo van ik durf hier met niemand te praten, ik ben alleentjes en dat beter.

Dan kreeg ik moed van te praten met iedereen en toen werd ik populairder in school.” (Victoria)

De baas spelen, niet tegen je verlies kunnen, egoïsme, koppigheid, dramatisch gedrag, schelden, uitsluiten en liegen wordt door de meerderheid ook als negatief ervaren. Verder houdt irritant doen tegen de pester volgens de volledige groep ook een risico in. Vele van deze eigenschappen zijn ook van toepassing op Saylina, Victoria, Madeliefje, James, Axel en Neymar, zoals wordt weergegeven in onderstaande citaten. Dit versterkt het vermoeden dat deze leerlingen allen een lage sociale status hebben binnen de klasgroep.

*“Ik denk dat je er niet bij hoort wanneer je met iedereen een beetje ruzie maakt enzo. Of ik dat ik **Saylina** die mocht ook een keer ni meer mee doen, omda ze heel tijd dingen deed die ni mocht tegen de spelregels.” (Adele)*

*“**Victoria** was ook zo één die dacht ik wil de populairste zijn. Het populaire echt zoals in de film. Dus anderen durven kleineren om zichzelf goed te voelen. Willen aandacht vragen van iedereen.” (Leerkracht)*

*“De minst populaire in onze klas dat waarschijnlijk **Madeliefje**, omda zij gewoon een beetje anders is soms. Jah omda zij werkt ook traag en dan denkt iedereen zo traag da zij werkt en ook da ze soms een beetje vies is. Ma nu werkt ze ook soms met de computer dat rapper gaat.” (Adel)*

*“**James** ja soms een keer is hij irritant hij wil ik de baas spelen enal. Hij liegt soms een keer tegen ons denk ik. Hij zegt dan dat ie iets ni gedaan heeft, ma hij heeft et wel gedaan. Dusja een beetje liegen.” (Messi)*

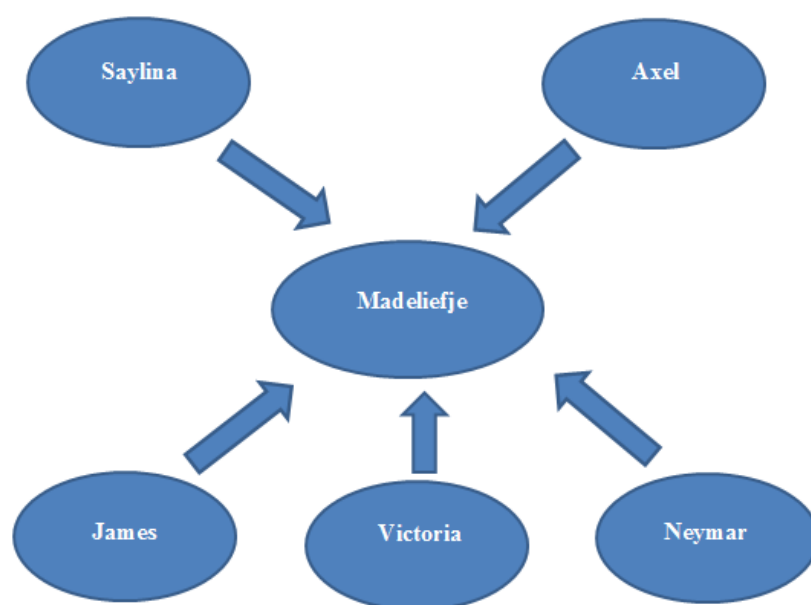
*“Degene die zichzelf de populairste vindt zal **Axel** en **Neymar** zijn die twee. In de klas zijn zij absoluut niet de populairste. Ze gedragen hun het stoerst da wel. Die denken van iedereen heeft mij graag en allemaal, ma toch zie je soms ergernissen.” (Leerkracht)*

Binnen de gehele klasgroep kwam duidelijk naar voor dat Tom bij iedereen een hoog aanzien geniet. Madeliefje echter wordt door iedereen als de minst populaire leerling beschouwd. Verder zijn er ook leerlingen die binnen de specifieke statusgroepen meer of minder aanzien genieten. Lieven is bij het merendeel van de leerlingen met een hoge en lage sociale status bijzonder populair. Net zoals Axel ook bij de leerlingen met de laagste sociale status populairder is. Ook Messi geniet een hoog aanzien, maar dit enkel bij de leerlingen met de hoogste sociale status. Waarbinnen Saylina dan weer net als minder populair wordt beschouwd. Opvallend hierbij is dat degene die als minst of meest populair wordt aangeduid binnen alle subgroepen vaak beiden leerlingen zijn met ofwel een lage sociale status ofwel een hoge sociale status. De leerlingen met de laagste of hoogste sociale statussen worden dus zelden als minst of meest populair beschreven.

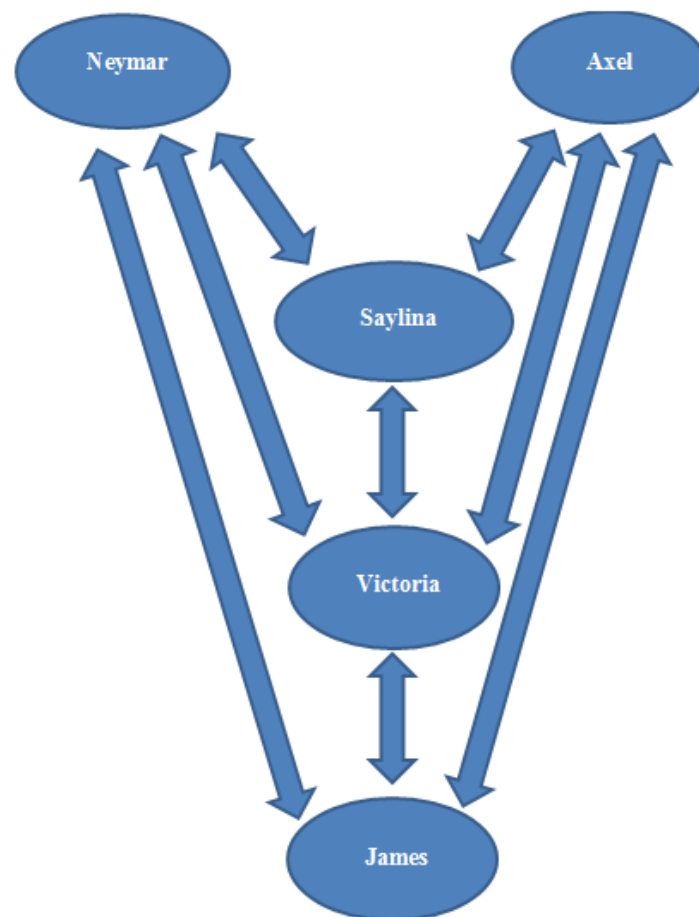
4.4 Rolverdeling in peestsituaties binnen de klas

Het vorige onderdeel maakte duidelijk wie een hoge sociale status heeft en wie een eerder lage sociale status heeft binnen de klasgroep. Voorgaande literatuur doet ons vermoeden dat leerlingen met een lage SES eerder een gepeste leerling zullen worden (Patterson et al., 1989) of net gaan pesten (Jansen et al., 2012) in een poging hun SES te verhogen (Demaret, 2008). Ook kan het zijn dat de leerlingen met een lage SES net pogen deze op te waarderen door het worden van een actieve bystander (meepesten of de gepeste verdedigen).

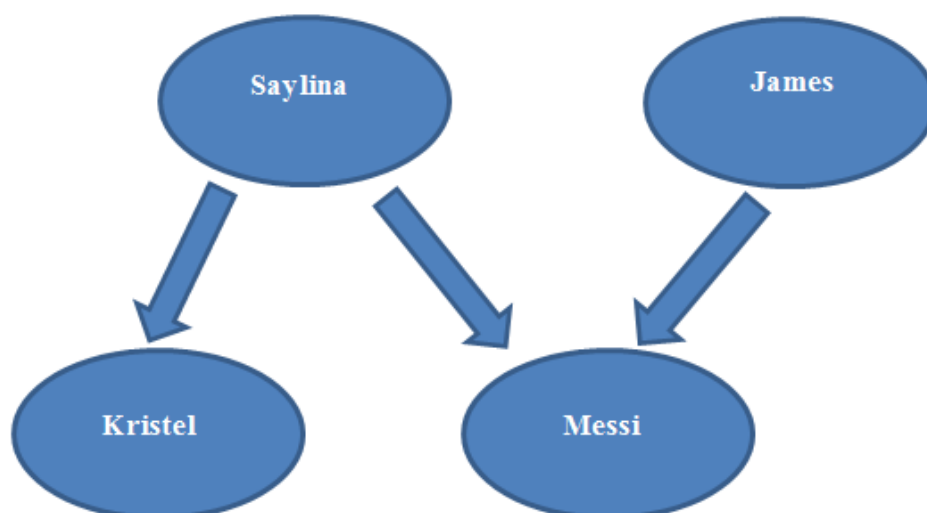
Bij leerlingen met een hoge SES wordt verwacht dat ze vaker een bystander zullen worden (al dan niet actief) (Gecas, 1979; Hess, 1970). Ook is het mogelijk dat deze net om hun bevoorrechte positie te behouden binnen de schoolcontext dominantie zullen toepassen in de vorm van pesten (Jankauskiene et al., 2008). Of een hoge sociale status een oorzaak of gevolg is van het optreden als verdediger is tot op heden echter nog niet onderzocht (Salmivalli, 2010). Het probleem bij voorgaande studies is dat men ervan uit gaat dat een vaststaand gegeven zoals een hoge of lage SES hebben, samenhangt met het hebben van een hoge of lage sociale status op school. Deze studie echter houdt meer rekening met het groepsaspect en stelt dat de sociale status onafhankelijk kan evolueren van de SES door middel van peergroup socialisatie. De sociale status bepaald vervolgens de rolverdeling binnen peestsituaties. Binnen dit onderdeel gaan we dan ook na in hoeverre de bestaande literatuur toepasbaar is voor de bevroagde klasgroep, dit via het verbinden van de sociale status van de leerlingen met de rol die ze specifiek spelen in peestsituaties. Hierbij wordt concreet het pestgedrag, reactief gedrag en de bystanderrol toegelicht. Dit voor de drie verschillende peestsituaties die spelen in de klas (zie figuur 4, 5 en 6).



Figuur 4: Slachtoffer Madeliefje (lage sociale status) en haar pesters.



Figuur 5: Slachtoffers met een lage sociale status en hun pesters.



Figuur 6: Slachtoffers met een hoge sociale status en hun pesters.

4.4.1 Pesters en hun gedrag

Binnen de klasgroep bevinden de pesters zich uitsluitend binnen de groep leerlingen met een lage sociale status op school. Deze vaststelling sluit dus aan bij voorgaande studie van Jansen en collega's (2012). De pesters zijn Saylina, Axel, Neymar, Victoria en James. Ze pesten allen Madeliefje (zie figuur 4) en ook pesten ze elkaar onderling (zie figuur 5).

“Das gewoon omda iedereen zegt dat Madeliefje anders is en niet leuk om mee te praten en al. Ma ik zou va iedereen zo zelf over mezelf zou ik da wel zeggen dat ik zo ja lelijk ga doen tegen haar. Ma soms kan ze gewoon zulke mensen kunnen soms een keer irritant zijn. Da vindt iedereen dan soms van haar en gaan ze dan zo lelijk tegen haar doen en ni me haar spelen.” (Victoria)

Vooreerst probeert **Saylina** vaak de baas te spelen over iedereen. Saylina doet dit bijvoorbeeld vaak bij Madeliefje, door haar de schuld te geven of te zeggen dat ze moet luisteren. Verder hanteert Saylina zowel fysiek als verbaal geweld. Dit laatste vaak over schoonheid of verstandigheid. Victoria verwijt ze hierbij over haar uiterlijk, roddelt over haar, lacht haar uit met haar afkomst en kleding.

“Saylina kan héél irritant worden. Als ze dan wil tonen da ze groter is ofzo. Dat ik mij daarvoor schaam ofzo. Da ze dan bijvoorbeeld zegt Victoria is lelijk wi, ze lijkt op een koe.” (Victoria)

Ook verwijt ze bijvoorbeeld Neymar en Axel over hun lengte, dat ze ‘mongools’ zijn, ‘dom’ of ‘lelijk’ zijn. Een constante bij al deze pesterijen is dat Saylina steeds al haar daden ontkent.

“Zoals soms vindt Saylina me zelfs ni leuk. Lik ik zit ik ben samen tafel verantwoordelijke met James en mijn klas. Zo tis al eens gebeurd ik was warm aant eten en Saylina kwam rond met de appeltjes en ze deed da voor een beetje omda ze da grappig vond in mijn tas. Ik had dat laten staan en dan kwam James zo van Madeliefje da doe je toch ni en ik zei ma nee Saylina deed dat en dan vroeg hij dat aan haar en ze deed natuurlijk alsof er niets was.” (Madeliefje)

Axel en Neymar verwijten Madeliefje voor ‘rare’ of ‘gehandicapte’, doen haar na en duwen haar geregeld. Bovendien geven ze haar ook vaak de schuld als er iets fout loopt. Ook verwijten ze vaak Saylina voor ‘heks’, ‘hoer’ en ‘teef’. Ook schoppen Axel en Neymar haar en Victoria ook vaak. Axel en Neymar zijn ook de leerlingen in de groep die het vaakst schelden naar iedereen. Zo krijgt James van hen vaak het verwijt een ‘dikzak’ te zijn. Ook lachen ze Victoria vaak uit als ‘sji sji’, omdat ze veel make-up draagt.

Victoria geeft Madeliefje vaak de schuld als er iets fout loopt. Verder verwijt ze Saylina vaak als ‘sletje’. Ook vindt ze het grappig om te slaan en te schelden naar de jongens. Een mogelijke verklaring is hier dat Victoria vroeger door de jongens nogal vaak werd uitgelachen als ‘choco’ vanwege haar huidskleur en ze haar hier nu voor wil beschermen door stoer te doen. Sinds Victoria de klas heeft verlaten zien we dat Saylina het slaan naar de jongens heeft overgenomen.

James probeert net zoals Saylina nogal vaak de baas te spelen. James geeft hierbij vaak opmerkingen aan Madeliefje en Victoria. Bijvoorbeeld hij lacht Madeliefje vaak uit, omdat ze volgens hem zich gedraagt als een kleuter is. Ook Victoria lacht hij vaak uit als ‘sjj sjj’, omdat ze veel make-up draagt. Bovendien gaat hij vaak in gevecht met Axel en Neymar. Ook denkt hij dat hij beter is en meer kan dan anderen.

“Ma Madeliefje is zo in de klas ook irritant. Bijvoorbeeld lik zit zij daar zo (ligt met hoofd op tafel) op mijn bank. Kzeg Madeliefje zit mooi en ze doe alsof da ze mij ni hoort. Kzeg et dan nog een keer en ze zit nog altijd zo te doen en dan was ik een beetje kwaad. Kzegn Madeliefje en kduw zo een paar keer naar haar. Dan doek het nog een keer en dan als ze ni luistert deed ik zo me mijn balpen zo een beetje kietelen na haar, zoda ze ging mooi zitten. Zij lacht daar dan ni mee, ma de anderen wel.” (James)

Het zijn ook James en Saylina die als enigen ook leerlingen binnen de klasgroep met een hoge sociale status pesten, dit maakt hen er niet populairder op in de klas. Concreet pest James vaak Messi. Dit vaak fysiek als reactie op een spelgebeuren zoals voetbal. Saylina pest zowel Kristel als Messi. Kristel krijgt hierbij vaak verwijten over haar schoonheid te verduren van Saylina. Saylina gebruikt ook fysiek geweld tegen Kristel.

“Saylina duwt zelfs Kristel in de toiletten en doet haar dan zo pijn. Dit voor geen ene reden.”
(Victoria)

Bovendien neemt ze dingen af van Kristel en haalt haar bewust uit haar concentratie tijdens de les. Ook roddelt ze veel over Kristel, bijvoorbeeld dat ze niet goed is in rekenen en slechte cijfers haalt op haar rapporten. Saylina gebruikt dan weer geen geweld tegen de jongen Messi, maar gaat eerder proberen baas te spelen over hem en hem verwijten dat hij ‘raar’ is.

“Jah ik zeg dan een keer iets tegen hem. Euhm lik Messi is raar. Ik zeg ook wel een keer van kijkt een keer na zijn schoenen.” (Saylina)

Er is dus een groot verschil in het soort pestgedrag tussen de verschillende leerlingen. Leerlingen met een lage sociale status lijken vaker geweld te gebruiken dan hun klasgenoten met een hogere sociale status. Zeker in een gevorderd stadium van conflict, wanneer schelden of uitsluiten geen effect heeft. Eenmaal deze jongeren fysiek geweld gebruiken zijn ze moeilijker te stoppen. Soms lukt dit wanneer er iemand hen probeert tegen te houden, maar vaak stopt een gevecht pas wanneer iemand begint te wenen of zich gewonnen geeft. Hierbij gaan jongens wel minder fel reageren tegen meisjes dan tegen jongens.

“Ma ik en Neymar hadden Madeliefje dan geduwd ma wij proberen als het dan tegen een meisje is dan proberen we haar niet zoveel. Dan proberen we haar wel een keer iets aan te doen, maar dan ni veel ni veel. Dus ze zat daar zo op die steen dus we konden haar ook gewoon rechtdoor duwen da ze viel op de steen, ma we hebben haar schuin geduwd da ze viel int gras.” (Axel)

Verder rationaliseren alle pesters hun eigen pestgedrag als ‘voor te lachen/pranks’, ‘iets waar je moet tegen kunnen’, ‘iets wat je sowieso eens moet proberen bij nieuwe leerlingen’, ‘uitgesloten omdat die daar niet goed in is’ of ‘agressief door ADHD’. Dit wijst op een groter taboe rond pesten dan rond plagen. Over zichzelf bijvoorbeeld geven de leerlingen enkel aan te plagen en ‘geen erge dingen’.

Ten slotte valt op dat er bij allen zowel indirect pestgedrag, verbaal pestgedrag als fysiek pestgedrag wordt gebruikt. Wel is er een gendersegregatie waar te nemen bij wie men pest op welke manier (Hawkins, Pepler & Craig, 2001). Zo gaan meisjes andere meisjes vaker verwijten. Dit zie je bijvoorbeeld tussen Saylina en Victoria of Kristel. Meisjes gaan jongens vaker slaan. Kijk maar naar de conflicten tussen Victoria en Neymar-Axel-James. Jongens verwijten vaker meisjes. Net zoals Neymar en Axel vaak doen bij Saylina. Tussen jongens onderling treedt dan vaker agressie op. Zoals blijkt uit de gevechten tussen Neymar, Axel en James of uit de frequente gevechten tussen James en Messi.

4.4.2 Gepeste leerlingen en hun gedrag

Binnen de groep gepeste leerlingen valt op dat alle leerlingen met een lage sociale status hiertoe behoren. Echter zowel leerlingen met een lage- en hoge sociale status op school worden met pesten geconfronteerd. Deze vaststellingen sluiten dus maar gedeeltelijk aan bij de studie van Patterson en collega's (1989).

4.4.2.1 Lage sociale status en gepest worden

De leerling die het vaakst gepest wordt binnen de klas is Madeliefje (zie figuur 4). Ook zien we dat Saylina, Axel, Neymar, Victoria en James hoewel ze vaak als pester optreden ook vaak zelf gepest worden (zie figuur 5). De vraag hier is hoe ze hierop gaan reageren. Bij deze gepeste leerlingen met een lage sociale status binnen de klasgroep valt op dat ze vaak zelf hun problemen willen oplossen en dus zelden naar de leerkracht stappen. Je mag je volgens hen namelijk 'niet laten doen'.

Dit zelf oplossen vervalt bij bijvoorbeeld **Axel, Neymar en James** onderling al vlug in fysiek geweld, want als ze al een verbale reactie uiten is deze vaak niet effectief genoeg. Wanneer ze tegenover Saylina of Victoria komen te staan zien we wel dat de pogingen om het verbaal op te lossen langer duren, maar finaal wordt ook hier door de jongens als laatste redmiddel fysiek gereageerd.

Saylina en Victoria maken af en toe een uitzondering op de regel om je problemen zelf op te lossen, want deze lijken nog te geloven dat een incident melden aan de leerkracht een positief effect kan hebben (Barchia & Bussey, 2011). Wanneer ze toch zelf het pestgedrag tegenover elkaar proberen te stoppen doen ze dit vaak door middel van verbale agressie met eventueel een gevecht tot gevolg. Als één van de jongens hen pest durven ze hierbij ook al eens fysiek te reageren. Ook gaan de meisjes over het algemeen veel vlugger een emotionele strategie, zoals wenen, toepassen als ze in peestsituaties zijn betrokken.

“Aj haar raakt allé ni echt raken, ma in haar hart is Saylina eerder beschaamd. Iemand zei keer een grap tegen haar en ze moest daar om wenen. Ze zeiden je wast je in de kikkerbeek en, je hebt geen douche.” (James)

Madeliefje houdt zich totaal niet aan de regel om je problemen zelf op te lossen, want zij is de enige binnen de groep leerlingen met een lage sociale status die zichzelf helemaal niet verdedigd. Ze gelooft namelijk niet dat ze pesten zelf kan stoppen, maar altijd leerlingen met de hoogste sociale status nodig heeft om haar te helpen.

“Lik ik kben dan gepest, ik zei daar niks van. Er zijn dan natuurlijk andere mensen geweest waar ik die dan bij mij hebben gedaan. Zoals Lieven, Adele en Kristel. Zo ook ik denk dat beschaamd zijn ook een beetje bij mij is.” (Madeliefje)

Ook rationaliseert ze vaak het pestgedrag die ze ondergaat. Door bijvoorbeeld te stellen dat ‘ze haar goed alleen kan bezighouden’, dat ‘de anderen al begonnen zijn met een spel’ en door te stellen dat ‘wanneer ze het zelf vraagt ze meestal wel mag meedoen’. Ook gaat ze als meisje veel vlugger een emotionele strategie, zoals wenen, toepassen als ze in pestsituaties is betrokken.

Ten slotte valt op dat Saylina, Axel, Victoria en James er allen niet tegen kunnen wanneer een leerling met een hoge sociale status in de klas probeert de baas te spelen. Ze gaan hier allen verbaal protesterend op reageren. Echter proberen ze ook vaak zelf de baas te spelen, maar bij hun lukt dit niet altijd en dit zorgt duidelijk voor frustraties. Madeliefje en Neymar kunnen nog het best om met het feit dat de leerlingen met een hoge sociale status de baas durven spelen. Een mogelijke verklaring hier is dat ze graag vrienden willen zijn met hen. Neymar met Messi en Tom. Madeliefje met Lieven, Adele en Kristel.

“Ma als er dan één de baas speelt zijn er dan ook jongens die er ni tegen kunnen en dan beginnen ze te vechten. Zoals ik en Neymar soms ook. Of lik soms ook Neymar begint dan zo grr kan daar dus echt ni tegen, want soms ga ik dan lik ook weg van de groep. Neymar die zegt dan kan daar dus echt ni tegen en dan zeg ik blijf er gewoon effe van weg. Dan twee minuten later staat hij er weer bij en dan denk ik goh.” (Axel)

4.4.2.2 Hoge sociale status en gepest worden

De leerlingen met een hoge sociale status die worden gepest zijn Kristel en Messi (zie figuur 6). Vermoedelijk zijn zij desondanks hun status toch onderhevig aan pesten, omdat ze nogal afhankelijk zijn van hun vrienden en vaak volgzzaam gedrag vertonen. Kristel hangt hierbij sterk af van leiderfiguur Adele en Messi van leiderfiguur Tom. Wel valt op dat Kristel en Messi beiden veel minder gepest worden dan hun medeleerlingen met een lage sociale status binnen de klas. We kunnen dus zeker stellen dat een hoge sociale status hebben binnen de klas in zekere mate een beschermende factor is tegen frequent gepest worden, want buiten Kristel en Messi wordt geen enkele leerling met een hoge sociale status gepest in de klas.

Kristel reageert vaak op verbaal pestgedrag van Saylina door het te negeren of verbaal terug te reageren. Wanneer ze door haar fysiek gepest wordt gaat ze veel vlugger dan haar klasgenoten met een lage sociale status naar de leerkracht te stappen. Een mogelijke reden is hier dat alle leerlingen met een hoge sociale status binnen de klas aangeven zich fysiek minder sterk te kunnen verdedigen of dat ze meer vertrouwen hebben in een samenwerking tussen leerling en leerkracht tegen pesten (Barchia & Bussey, 2011). Ook gaat ze als meisje veel vlugger een emotionele strategie, zoals wenen, toepassen als ze in pestsituaties is betrokken.

Messi is hier een uitzondering op en gaat vaak wanneer verbaal reageren niet helpt beginnen vechten in plaats van naar de leerkracht te stappen. Dit enkel wanneer zijn pester ook een jongen is zoals James. Bij Saylina reageert ook hij eerder verbaal of wanneer dit geen effect heeft negeert hij haar gewoon. Wanneer hij tegen haar verbaal reageert, gebruikt hij ook vaak humor als defensie door bijvoorbeeld de pester na te doen. Een mogelijke verklaring voor de fysieke reactie is dat hij een minder sterke status heeft dan zijn medeleerlingen met een hoge sociale status binnen de groep. Hij is namelijk afkomstig uit de lage 88klasse en heeft zijn status moeten opwaarderen op school. Ook is hij geen leidersfiguur zoals zijn klasgenoot Tom die net als hij ook afkomstig is uit de lage klasse, maar door een doorgedreven dominantie (Hawley, 1999) niet aan pestgedrag onderhevig is.

Er is dus een groot verschil tussen de leerlingen in de mening over hoe je moet reageren als je gepest wordt. Leerlingen met een hoge sociale status in de klas zijn het er unaniem over eens dat terugslaan als je gepest wordt vaak het minst efficiënt is. Als verdediger wordt je volgens hen zo alleen maar mee gepest en als gepeste geef je de pesters zo enkel hun zin. De beste reactie is volgens hen dan ook verbaal reageren en in een gevorderd stadium naar de leerkracht stappen. Bij de leerlingen met een lage sociale status in de klas is er meer onenigheid over het feit of geweld al dan niet een efficiënte verdedigingsstrategie is binnen pestsituaties. Sommigen vinden van niet, maar het merendeel gelooft toch dat dit soms kan helpen. De opvoeding lijkt hier enigszins een invloed te hebben. Zo leerden sommigen kinderen uit de lage klasse om zich alleen terug te trekken of agressief terug te reageren (Malecki & Demaray, 2003). Terwijl leerlingen uit de hoge klasse net leerden vanuit hun opvoeding, die eerder op psychologische discipline gebaseerd is, verbaal en beredeneerd terug te reageren (Gecas, 1979; Hess, 1970).

4.4.3 Bystanders en hun gedrag

In principe zijn leerlingen met een hoge- en lage sociale status beiden ooit wel eens bystander, want niet altijd is de volledige klas betrokken in een peestsituatie. Ook kan geen enkele leerling zich volledig onthouden van een peestsituatie. Zelfs de leerlingen die pestgedrag negeren kunnen de pester de indruk geven dat hij/zij goed bezig is (Salmivalli, 2010).

4.4.3.1 Hoge sociale status en de bystanderrol

Opmerkelijk is wel dat alle leerlingen die een hoge sociale status hebben het vaakst een actieve bystanderrol uitoefenen. Hiermee bevestigt deze studie de bevindingen uit de vakliteratuur (Gecas, 1979; Hess, 1970). Het zijn hierbij ook uitsluitend deze leerlingen die de gepeste gaan verdedigen. De richting van het effect was tot op heden echter nog niet onderzocht (Salmivalli, 2010), maar deze studie stelt dat bij Messi kan vermoed worden dat net door het optreden als verdediger hij mede zijn sociale status binnen de klasgroep verhoogt. Hier is dus, naast het goed aansluiten bij de middenklasse waarden en normen, de hoge sociale status eerder een gevolg van het optreden als verdediger. Waar bij de overige leerlingen (Tom, Lieven, Adele en Kristel), naast het goed aansluiten bij de middenklasse waarden en normen, de hoge sociale status eerder een oorzaak is voor het optreden als verdediger.

Lieven, Adele en Kristel zullen hierbij nooit proberen het pestgedrag te versterken maar het vaak proberen te verzwakken. Ook kan het gebeuren dat afhankelijk van de situatie ze eerder geen effect gaan hebben op het pestgedrag.

Verder hebben ook de leerlingen **Messi en Tom** een hoge status binnen de groep waardoor beiden ook vaak als bystander optreden om het pestgedrag te proberen verzwakken (Pöyhönen et al., 2010).

“Jah soms als ik ruzie heb met Axel en Neymar zegt Messi van stop et tegen mij of Tom zegt stop et. Tis meestal hun. Ofwel zegt Tom dat ook meestal tegen Axel en Neymar, omdak et dan vertel tegen Tom. Dan zegt ie meestal tegen hun twee je moet ook Saylina ni uitdagen en al.” (Saylina)

Echter is hun gedrag niet altijd van beiden gelijk en verschilt van situatie tot situatie. Zo zal Messi wanneer hij niet verdedigend optreedt eerder geen effect gaan hebben binnen een pestsituatie. Tom echter zou wanneer hij niet verdedigend optreedt ook wel eens durven het pestgedrag versterken. Concreet past Tom hier een strategie toe die Jankauskiene en collega's (2008) al beschreven in hun werk. Tom gaat vaak indirect, verbaal of fysiek meepesten, uit angst om populariteit of vriendschap te verliezen. Hij gaat hierbij vaak James, Saylina en Madeliefje uitsluiten samen met Neymar en Axel.

“Ahja da lik Madeliefje een keer vraagt om mee te doen, da ze dan lik zeggen neeh we zijn toch al bezig, om daar een beetje deronder uit te komen. Da ze dan ni kan meedoen. Da was een keer Tom tegen Madeliefje, een keer Neymar tegen Madeliefje of Axel tegen Madeliefje. Tzijn een beetje meer die drie jongens.” (Saylina)

Bovendien speelt hij vaak samen met Axel de baas binnen de klasgroep. Ook gaat hij vaak in gevecht met Axel, Neymar en James.

“Ik zei kgaat zeggen tegen juf of meester. Ma toen zei hij ja zeg jij dat é zeg jij dat. Toen was ik ook wel kwaad en kheb toen ook gevochten, want ik ben eigenlijk ni echt een jongen die ga zeggen tegen juf of meester. Want ik moe jah ik ben één die problemen wil zelf oplossen eigenlijk.” (Tom)

Concreet zien we dat de verdedigende strategie van de leerlingen met een hoge sociale status binnen de groep verschilt naargelang het soort pestgedrag. Op indirect pestgedrag reageren ze door de pester als straf zelf even uit te sluiten en/of de gepeste bij hun spel te betrekken. Ook wanneer de pester bijvoorbeeld een populaire leerling is in de klas, zoals Tom, schrikken ze hier niet voor terug. Bij verbaal pestgedrag gaan ze zelf vlugger helpen door rustig verbaal te reageren.

“Lieven is zo een beetje de verstandigste. Hij is ook de slimste van de klas eerlijk gezegd. Hij weet altijd goed hoe hij ruzies moet oplossen. Hij komt dan gewoon rustig tussen. Dan zegt ie stop stop we gaan stoppen en vergeef het gewoon.” (Neymar)

Ze hebben dus een efficiënte verdedigingsstrategie, een verbale verdediging die in plaats van agressief meer rationeel is opgebouwd. Dit via het hanteren van waarden en role-taking via uitspraken zoals ‘iedereen is anders’ en ‘hoe zou jij je voelen?’. Verder gaan ze vaak naar de leerkracht zeker bij fysiek pestgedrag, omdat ze zichzelf als fysiek minder sterk aanzien. Als ze al eens pestgedrag zullen negeren zal het zelden fysiek pestgedrag zijn, maar eerder verbaal pestgedrag zoals roddelen. Dit omdat ze fysiek pestgedrag te erg vinden en bij roddelen soms schrik hebben om zelf een doelwit te worden. Ook geloven ze vaak dat het negeren van verbaal pestgedrag ervoor zal zorgen dat het stopt.

4.4.3.2 Lage sociale status en de bystanderrol

Ook de leerlingen met een lage sociale status binnen de klas oefenen soms een bystanderrol uit, dit echter minder vaak en minder efficiënt als de leerlingen met een hoge sociale status binnen de klas. Madeliefje bijvoorbeeld vervult naast de rol van gepeste ook deze van bystander die geen effect heeft op de peestsituatie. Ten slotte zijn er Neymar, Axel, James, Saylina en Victoria die naast hun rol van zowel pester als gepeste ook soms een bystanderrol vervullen. Deze bystanderrol beperkt zich bij hun echter enkel tot het hebben van geen effect of het versterken van het pestgedrag. Er is bij hen dus weinig sprake van het verdedigen van de gepeste. Concreet zien we dat de bystanderrol bij de leerlingen met een lage sociale status binnen de klasgroep vaak in negatieve zin wordt beïnvloed.

Madeliefje onderneemt vaak niets door een ongeloof in het eigen kunnen om pesten op te lossen en uit schrik om zelf meer gepest te worden. **Neymar-Axel-James-Saylina-Victoria** gaan vaak pestgedrag versterken. Ze gaan pester(s) (indirect) aanmoedigen indien er zich een peestsituatie voordoet. Bijvoorbeeld door te lachen met het pestgedrag, de gepeste al dan niet expliciet als schuldige aan te wijzen of ‘fight fight fight’ te scanderen. Ook gaan ze vaak indirect, verbaal en fysiek meepesten. Dit alles uit een drang naar populariteit, uit angst om vriendschap te verliezen (Jankauskiene et al., 2008) of uit schrik om zelf meer gepest te worden. Wanneer ze het pestgedrag niet versterken dan hebben ze geen effect.

Mogelijke verklaringen hier zijn dat ze geloven dat als je als niet betrokkene tussen komt je de situatie alleen maar erger kan maken of dat je soms ook in staat moet zijn om je eigen problemen op te lossen. Ook verbaal pestgedrag gaan ze vaak negeren, uit angst om zelf een doelwit te worden van pesten en omdat ze dit soms als minder erge situaties inschatten. Bij indirect pestgedrag en fysiek pestgedrag gaan ze eveneens geen verzwakkend effect hebben, vaak louter door een inefficiënte verdedigingsstrategie. Dit via het hanteren van verbale en/of fysieke agressie.

“Tis eerst afwachten, ma alst bijvoorbeeld al twee weken bezig is zou ik hem onder druk zetten. Tis misschien een beetje grof vo te zeggen, ma je kan het lik dreigen noemen ofzo. [...]. Lik zo kerel je moe da stoppen anders ga ik da een keer doen ofzo. Zoiets zou ik zeggen, omdat ie dan zou stoppen.”
“Ik heb ook een keer iemand keihard geduwd op de grond en kheb gezegd als je da nog een keer doet, dan gaat verder gaan. Als er iemand gepest wordt en kwil helpen ga ke meestal een keer duwen. Ma als het dan echt super ver gaat, alst dan drie maanden aan een stuk is dat die jongen bijvoorbeeld altijd slaat dan zouk opeens zo voor hem staan en bam.” (Axel)

Ze trekken bijvoorbeeld vechtende jongens mee uiteen, maar dit is niet altijd even efficiënt. Ook gaan ze zich vaak mengen in het vechten, dit is een inefficiënte verdedigingsstrategie die hier leidt tot het versterken van het pestgedrag.

“Als er ruzie is dan zijn Neymar en Axel er vaak mee in betrokken, omdat zij dan lik altijd helpen met de ruzie. Ze beginnen dan ook eens te vechten of zoiets. Zeker als het me hun vrienden is. Lik Neymar begint te vechten tegen iemand en dan helpt Axel. Ofwel Axel da me iemand aan het vechten is en Neymar helpt dan.” (Saylina)

Ook de **leerkracht** bevestigt bovenstaande rollen.

“Als het zo echt een vriend is allé als ze goe overeen komen met da manneke dan zie ik eigenlijk nog Messi, Lieven, Adele en Kristel samen het voortouw nemen. Dan gaat Madeliefje gewoon meegaan me hen. Axel, Tom en Neymar gaan vechten, die gaan die leerling gaan attaqueren. Die gaan zo proberen duidelijk maken van dat da ni kan. Messi, Lieven, Adele en Kristel gaan eerder mijn hulp gaan inroepen dan. James en Saylina die hangen ertussen. Zij gaan kijken wat er het leukste is op da moment. Victoria zij ga naar die persoon gaan en nog een beetje allé ze zou durven zout op de wonde gaan strooien. Het erger maken en naar de pester gaan en meepraten. Om dan terug te gaan om te zeggen ja hij heeft da gezegd over u, zeg ook iets terug.” (Leerkracht)

Ten slotte is er bij alle leerlingen een groot verschil in hun bystanderrol naargelang de situatie. Hierbij spelen de vijf W's een belangrijke rol: Wat?, Wie?, Wanneer?, Waar? en Waarom?. Ten eerste verschilt de bystanderrol enorm bij iedereen als het over indirect, verbaal of fysiek pestgedrag gaat. De ernst van de situatie wordt hierbij ingeschat (Latane & Darley, 1970). De opvoeding lijkt hierbij enigszins een invloed te hebben. Zo leerden sommigen kinderen uit de lage klasse om zich alleen terug te trekken of agressief terug te reageren (Malecki & Demaray, 2003). Terwijl leerlingen uit de hoge klasse net leerden vanuit hun opvoeding, die eerder op psychologische discipline gebaseerd is, verbaal en beredeneerd terug te reageren (Gecas, 1979; Hess, 1970).

Ten tweede speelt het ook een rol wie de bystander is, wie de gepeste leerling is die dient verdedigt te worden en wie de pester is. Een bystander die een hoge sociale status heeft gaat vaak efficiënter optreden dan een bystander met een lage sociale status binnen de klas. Als de gepeste leerling een vriend is zal iedereen ook vlugger, persoonlijker en heviger reageren (Hoffman, 2000). Ook wanneer het om een klasgenoot gaat die gepest wordt kan dergelijke reactie optreden. Anderzijds wanneer de pester een vriend is wordt het pestgedrag vaker gerationaliseerd. Verder is er bij alle leerlingen ook sprake van een gendersegregatie in de bystanderrol (Hawkins et al., 2001). Wanneer de jongens bijvoorbeeld vechten, blijven de meisjes er vaker buiten en omgekeerd. Ook wordt ingeschat of het haalbaar is om zelf te interveniëren door zich af te vragen of de pester niet groter, sterker, ouder of in de meerderheid is.

“Het ene moment blijf je zelf best buiten pesten anders word je zelf gepest, dus dan moet je ni te veel moeien. Maar het andere moment wel. Je kan het altijd gaan zeggen aan juf of meester of je kunt altijd anderen erbij halen. Je moeit je best ni zelf alst er al heel veel zijn die bezig zijn aant pesten. Anders ga je ook ni meer durven gaan zeggen en dan gaat het verder blijven doen. Dan zou ik vlugger na de leerkracht stappen en minder vlug zelf gaan helpen.” (Lieven)

Het derde en vierde element die een rol spelen zijn het tijdstip en de locatie. Op pestsituaties tijdens de les wordt minder vlug gereageerd dan tijdens de speeltijd, want deze vinden minder frequent plaats (Craig et al., 2000) en men rekent erop dat de leerkracht in de klas wel zal reageren. Ten vijfde is de volledige klasgroep het er ook over eens dat de reden waarom je gepest wordt ook niet onbelangrijk is. Het is bijvoorbeeld je eigen schuld wanneer je iemand pest en dan terug gepest wordt. In dit geval zal geen enkele leerling reageren.

“Twas eigenlijk alle twee hun schuld en ze waren alle twee een beetje elkaar aant uitschelden. Daarom ik dacht tis hun schuld, da zij nu ruzie hebben. Daarom heb ik gewoon gezegd in mezelf kga me der ni van aantrekken.” (Tom)

Besluit

Voorlopig zijn er zeer veel ideeën over het groepsaspect van pesten, meer dan er empirische studies zijn om alle ideeën te testen. Dit uit zich ook doorheen de literatuurstudie in het frequent gebruik van termen zoals kunnen, gesuggereerd wordt, in de veronderstelling, enzovoort. Vele van de assumpties en speculaties voorgesteld in de bestaande vakliteratuur zijn nog niet voldoende empirisch onderzocht. Dit omdat men in voorgaande studies nog al te vaak focust op de gevolgen van pesten, hierdoor worden de determinanten van pesten een echt hiaat. Specifiek wordt zelden gesproken over meerdere pesters die één of meerdere leerlingen pesten, maar wordt naar ons inzien vaakst gefocust op een één-één relatie tussen pester en gepeste. Bovendien is het belangrijk te illustreren welke gedragingen en attitudes de leider en volgers in een groep karakteriseren. Ook zijn de invloeden van de sociale status van kinderen op het pesten, gepest worden en bystander zijn onvoldoende belicht.

De impact van SES, peergroup socialisatie en sociale status op alle actoren betrokken bij pesten is een vraag die tot op heden onbeantwoord blijft. Dit was dan ook het onderzoeksthema van deze studie. Concreet focuste dit onderzoek op vier onderzoeksvragen: *‘Wat zijn de verschillende sociaal-economische statussen die aanwezig zijn in de groep?’*, *‘Wat zijn de verschillende waarden en normen die leven in de groep?’*, *‘Bepalen de waarden & normen en de SES de plaats die iemand inneemt in de hiërarchische structuur?’* en *‘Welke invloed heeft de plaats in de hiërarchische structuur op de rol van pester, gepeste en bystander?’*

De SES binnen de onderzoekspopulatie van deze studie is laag tot middelmatig. Echter de sociale status is veel diverser, dit door de invloed van de peergroup socialisatie. Kinderen die namelijk stroken met de middenklasse waarden en normen hebben een grotere kans op het hebben van een hoge sociale status op school (Bernstein et al., 1987). Leerlingen die niet stroken met de middenklasse waarden en normen vergroten dan weer het risico op een lage sociale status op school.

Ook de schoolcompositie heeft binnen de peergroup socialisatie een grote impact. Zo hebben binnen deze studie de leerlingen afkomstig uit de lage klasse een hogere sociale status binnen de lage SES school, omdat hier de lage klasse er de nieuwe middenklasse is en de middenklasse er de nieuwe hoge klasse. Een gedeelte van de lage klassekinderen sluiten perfect aan bij de middenklasse waarden en normen. Hierdoor slagen ze erin hun bevoorrechte positie binnen de lage SES school optimaal te benutten. Ze kunnen hierdoor namelijk hun lage klasse omkeren naar een hoge sociale status op school.

Voor de overige leerlingen uit de lage klasse geldt echter het omgekeerde. Zij lijken niet volledig te stroken met de heersende middenklasse waarden en normen. Door zich niet te conformeren met de groepsnorm kunnen ze, zoals de '*social misfit hypothesis*' (Wright et al., 1986) al stelde, een negatieve reactie van leden van de groep of de volledige groep verwachten. Dit omdat volgens de '*Social Identity Theory*' (Gini, 2006) iedereen deel wil uitmaken van de '*in-group*' om het eigen zelfvertrouwen te verhogen. Deze leerlingen zijn met andere woorden 'anders' dan de rest (Kristeva, 1992). Voorbeelden hier zijn dat ze vaker de leiding nemen dan samenwerken, veel vrienden verkiezen boven diepgaande vriendschappen, irritant zijn in plaats van vriendelijk, onzeker zijn in plaats van moedig, zich stoer gedragen, slaan en schoppen zonder reden, liegen, valsspelen, zwakkere leerlingen zijn, niet sportief zijn, vaak alleen spelen, introvert in plaats van grappig zijn, associaal zijn en kinderachtig zijn. Hierdoor zetten ze hun lage klasse voort op school, waar ze ook een lage sociale status hebben.

Wat de leerlingen afkomstig uit de middenklasse betreft is er een duidelijk verschil op te merken tussen de lage- en de hoge middenklasse. De leerlingen afkomstig uit de lage middenklasse behoren niet volledig bij de lage klasse en niet volledig tot de middenklasse. Ze zijn dus een groep op zich die hun eigen waarden en normen nastreven. Zoals veel vrienden verkiezen boven diepgaande vriendschappen, vaak vechten, vaak schelden, een hekel hebben aan school, valsspelen en geheimen doorvertellen. Dit zijn allen waarden en normen die niet stroken met de middenklasse waarden en normen in de groep en hierdoor hebben deze leerlingen er dan ook de laagste sociale status, terwijl de leerlingen afkomstig uit de hoge middenklasse net de hoogste sociale status hebben binnen de klasgroep. Zij zijn namelijk binnen de lage SES school de nieuwe hoge klasse, hun waarden en normen overstijgen deze van de middenklasse.

In eerste instantie werd hierbij verwacht dat leerlingen afkomstig uit de lage klasse een nadelige positie hebben binnen pestsituaties, ze zijn vaak pester (Jansen et al., 2012) of worden vaker gepest (Patterson et al., 1989). Dit omdat ze ofwel gaan domineren om een nadelige sociale startpositie op te waarderen (Demanet, 2008) ofwel hierdoor net buiten de groep vallen (Veenstra et al., 2005). Terwijl van leerlingen afkomstig uit de middenklasse tot hoge klasse wordt verwacht dat ze eerder een bystanderrol gaan spelen (Gecas, 1979; Hess, 1970) of pester zullen worden (Garandau & Cillessen, 2006). Dit omdat ze ofwel door hun bevoorrechte sociale startpositie in de mogelijkheid zijn het op te nemen voor zwakkeren (Salmivalli et al., 1996) ofwel net hun bevoorrechte positie wensen te behouden door te gaan domineren (Jankauskiene et al., 2008). Of de hoge sociale status een oorzaak of gevolg is van het optreden als verdediger was echter nog niet onderzocht (Salmivalli, 2010).

Het probleem bij voorgaande studies is dat men ervan uit gaat dat een vaststaand gegeven zoals een hoge of lage SES hebben, samenhangt met het hebben van een hoge of lage sociale status op school. Hierbij wordt vaak gesteld dat leerlingen met een hoge SES (= hoge sociale status) sowieso een bystanderrol zullen uitoefenen. Verder wordt vaak gesteld door de sociale dominantie theorie (Sidanius & Pratto, 2001) dat leerlingen met een lage SES (= lage sociale status) sowieso pester of gepeste worden via het stellen of ondergaan van antisociaal gedrag (Hawley, 1999) zoals pesten, dit om hun de sociale status binnen de groep te verhogen (Bernstein, 1981; Demanet, 2008). De sociale skills die hiervoor worden gebruikt aanzien ze als niet genetisch bepaald, maar gevormd tijdens sociale interactie (Bernstein, Hadzilacos & Goodman, 1987).

Deze studie echter houdt nog meer rekening met het groepsaspect en stelt dat de sociale status onafhankelijk kan evolueren van de SES door middel van peergroup socialisatie. De sociale status verkregen na peergroup socialisatie bepaald vervolgens de rolverdeling binnen peestsituaties. Hierdoor kan er zowel tussen als binnen de verschillende klassegebonden groepen verschillend gedrag in peestsituaties optreden. De sociale skills aanzien we hierbij als een toolkit verkregen via de opvoeding en naast de peergroup socialisatie bepalend om de sociale status op school al dan niet op te waarderen. Zo leerden sommige kinderen uit de lage klasse bijvoorbeeld om zich alleen terug te trekken of agressief terug te reageren (Malecki & Demaray, 2003). Terwijl leerlingen uit de hoge klasse net leerden vanuit hun opvoeding, die eerder op psychologische discipline gebaseerd is, verbaal en beredeneerd terug te reageren (Gecas, 1979; Hess, 1970). In wat volgt kunnen we bestaande studies dus enkel al dan niet gedeeltelijk bevestigen op basis van hetzelfde eindresultaat (verband sociale status en gedrag in peestsituaties), maar het proces hiernaartoe verliep via peergroup socialisatie met als resultaat een bepaalde sociale status en niet via een klassegebonden status en sociale dominantie.

Hierbij stellen we vast dat de pesters binnen de klasgroep zich uitsluitend binnen de groep leerlingen met een lage sociale status op school bevinden. Hiermee bevestigen we dus gedeeltelijk de studies van Jansen en collega's (2012) en Demanet (2008), want dit geldt maar voor een deel van de leerlingen afkomstig uit de lage klasse. Wat hierbij opvalt, is dat er bij allen zowel indirect pestgedrag, verbaal pestgedrag als fysiek pestgedrag wordt gebruikt. De leerlingen met een lage sociale status gebruiken echter vaker geweld dan hun klasgenoten met een hogere sociale status. Zeker in een gevorderd stadium van conflict, wanneer schelden of uitsluiten geen effect heeft.

Deze studie bevestigt ook gedeeltelijk de studie van Patterson en collega's (1989). Het valt namelijk op dat alle leerlingen met een lage sociale status tot de groep gepeste leerlingen behoren. Ook zien we dat leerlingen die vaak gepest worden ook vaak zelf als pester gaan optreden. Bovendien zien we dat ook leerlingen met een hoge sociale status met pesten geconfronteerd worden, dit is dan weer in strijd met de studie van Patterson en collega's (1989). Deze leerlingen zijn desondanks hun status toch onderhevig aan pesten, omdat ze nogal afhankelijk zijn van hun vrienden en vaak volgzzaam gedrag vertonen. Wel valt op dat ze veel minder gepest worden dan hun medeleerlingen met een lage sociale status binnen de klas. Er is echter een groot verschil in reactief gedrag tussen leerlingen met een hoge sociale status en leerlingen met een lage sociale status. Leerlingen met een hoge sociale status in de klas zijn het er unaniem over eens dat terugslaan als je gepest wordt vaak het minst efficiënt is. Verbaal reageren of in een gevorderd stadium naar de leerkracht stappen aanzien zij als de beste methode. Bij leerlingen met een lage sociale status vinden sommigen ook niet dat geweld een efficiënte verdedigingsstrategie is, maar het merendeel gelooft toch dat dit soms kan helpen. Dit mede omdat ze ervan overtuigd zijn dat ze zelf hun problemen moeten oplossen.

Verder is ook vast te stellen dat iedere leerling ooit wel eens bystander is, want niet altijd is de volledige klas betrokken in een pestsituatie. Ook hebben zelfs leerlingen die het pestgedrag negeren een invloed, ze kunnen de pester de indruk geven dat hij/zij goed bezig is (Salmivalli, 2010). Opmerkelijk is wel dat uitsluitend leerlingen die een hoge sociale status hebben het pestgedrag gaan proberen te verzwakken, dit bevestigt voorgaand onderzoek (Gecas, 1979; Hess, 1970). Ook de leerlingen met een lage sociale status binnen de klas oefenen soms een bystanderrol uit, dit echter minder vaak en minder efficiënt als de leerlingen met een hoge sociale status binnen de klas. Concreet zien we dat de bystanderrol bij de leerlingen met een lage sociale status binnen de klasgroep vaak het pestgedrag gaan versterken. Dit alles uit een drang naar populariteit, uit angst om vriendschap te verliezen (Jankauskiene et al., 2008) of uit schrik om zelf meer gepest te worden.

Of de hoge sociale status een oorzaak of gevolg is van het optreden als verdediger was tot op heden echter nog niet onderzocht (Salmivalli, 2010). Deze studie stelt vast dat de leerlingen met een hoge sociale status, als ze verdediger zijn, dit vanuit een ander motivering doen dan de leerlingen met de hoogste sociale status. Bij eerstgenoemde kan namelijk net door het optreden als verdediger de sociale status binnen de klasgroep worden verhoogt, hierdoor zijn ze net geëvolueerd van de lage klasse met intrinsiek een lage sociale status op school naar leerlingen met een hoge sociale status op school. Hier is dus, naast het goed aansluiten bij de middenklasse waarden en normen, de hoge sociale status eerder een gevolg van het optreden als verdediger.

Echter één leerling met een hoge sociale status in de klas zou wanneer hij niet verdedigend optreedt ook wel durven het pestgedrag versterken. Concreet past hij hier een strategie toe die Jankauskiene en collega's (2008) al beschreven in hun werk: indirect, verbaal of fysiek meepesten uit angst om populariteit of vriendschap te verliezen. Bij de leerlingen met de hoogste sociale status is, naast het goed aansluiten bij de middenklasse waarden en normen, de hoge sociale status eerder een oorzaak voor het optreden als verdediger. Ze zijn door hun hoogste sociale status in de mogelijkheid het op te nemen voor zwakkeren (Salmivalli et al., 1996). Deze studie is hierdoor dan ook in strijd met de studie van Garandeau & Cillessen (2006), geen enkele leerling afkomstig uit de hoge middenklasse is namelijk een pester die zijn bevoorrechte positie wenst te behouden door te gaan domineren (Jankauskiene et al., 2008). Zij overstijgen vanuit hun hoge middenklasse met intrinsiek een hoge sociale status namelijk de geldende middenklasse waarden en normen binnen de groep en verkrijgen zo de hoogste sociale status op school.

Verder kan het bij zowel bystanders met een hoge als lage sociale status in de klas voorkomen dat ze, naast respectievelijk het slachtoffer verdedigen of de pester assisteren/stimuleren, ook geen effect hebben. De bystanderrollen die Salmivalli en collega's (1996) beschreven zijn in de realiteit dus complexer en moeten meer gezien worden als een en-en verhaal in plaats van een of-of verhaal. Mede hierdoor slaagde dit onderzoek er niet in de verschillende bystanderrollen weer te geven volgens de '*bullying circle*' (Olweus, 2003). Een verklaring voor deze fluidere bystanderrollen is te vinden in het feit dat er bij alle leerlingen een groot verschil is in reactie naargelang de situatie. Hierbij spelen vijf elementen, wat deze studie de vijf W's noemt, een belangrijke rol. Ten eerste verschilt de bystanderrol enorm bij iedereen naargelang het over indirect, verbaal of fysiek pestgedrag gaat (wat). Ten tweede speelt het ook een rol wie de bystander is, wie de gepeste leerling is die dient verdedigt te worden en wie de pester is (wie). Het derde en vierde element die een rol spelen zijn het tijdstip (wanneer) en de locatie (waar). Ten vijfde is ook de reden waarom je gepest wordt niet onbelangrijk (waarom).

Uit deze samenvatting van de rapportage kan dus geconcludeerd worden dat de sociale status van een leerling op school geen individueel kenmerk is, maar het resultaat van peergroup socialisatie. Eveneens het daarbij horende gedrag als pester, gepeste of bystander is geen voorbestemde rol maar het resultaat van een wederzijdse beïnvloeding van de leerlingen en hun omgeving. De verschillende posities in een pestsituatie kunnen hierbij gelinkt worden aan de dramaturgische metafoor van Goffman (1959). Hij stelt namelijk dat personen enige controle hebben over wat zich afspeelt in het interactieproces. De rol binnen interactie is enerzijds reageren op wat de ander doet, maar anderzijds ook bepalen hoe de ander je definieert en behandelt. Alle sociale settings bestaan hierbij uit een zichtbaar ('*front stage*') en onzichtbaar ('*back stage*') gedeelte van het self naar de ander toe.

Binnen deze studie is het onzichtbaar gedeelte op school dan ook de SES die samenhangt met bepaalde waarden, normen en sociale skills gevormd in de opvoeding. Het zichtbaar gedeelte op school is de peergroup socialisatie, die resulteert in een lage of hoge sociale status. Door dit zichtbaar gedeelte kunnen namelijk ook kinderen met een lage SES een hoge sociale status op school hebben, kinderen met een hoge SES hun hoge sociale status op school voortzetten en kwetsbare jongeren met een hoge SES meer klassegebonden vriendschappen aangegaan als beschermend element. Echter een negatief effect kan ook optreden wanneer leerlingen met een lage SES hun lage sociale status op school voortzetten, dit moet dan ook worden vermeden. Concreet bleek uit deze studie dus dat jongeren middenklasse waarden, normen en skills bijbrengen op school de kans uiteindelijk verhoogt dat zowel kinderen met een hoge- als lage SES positief gedefinieerd en behandeld worden in de klas. Niet alleen aanzien en behandelen anderen hun dan positiever, zelf gaan ze anderen ook positiever aanzien en behandelen. Zo kan hopelijk pesten in de toekomst meer voorkomen worden.

Hiervoor is er nood aan een degelijk antipestbeleid met een focus op peergroup socialisatie op papier én in de realiteit, die wordt opgenomen in de lerarenopleiding. Binnen de opleiding kan een verhoogde focus op groepsdynamiek, werken met groepen en oplossen van conflicten een bevorderend effect hebben. Scholen kunnen ook aangemoedigd worden er naar te streven leerlingen op te voeden die niet langer de kant kiezen van de pester, hierbij moeten we evolueren van een bystanderprincipe naar een behoedersprincipe (Deboutte, 1995). Dus niet iemand nalaten te verdedigen uit schrik voor een afrekening van de pester, maar zorg dragen voor iemand anders. Zelf al is die persoon niet je vriend, neem je dan toch je verantwoordelijkheid als er iets gebeurt dat niet respectvol is. Dit is enkel een haalbare kaart wanneer er een schoolklimaat aanwezig is waar iedereen voelt dat de meerderheid, inclusief de leerkracht, de middenklasse waarden en normen uitdragen en verdedigen. Vandaag zien we helaas nog te vaak een ‘survival of the *groffest*’. Wie het meest brutaal uit de hoek komt die krijgt aandacht. We kunnen dus een voorbeeld nemen aan het Finse antipestprogramma dat is opgebouwd rond het behoedersprincipe.

Er waren ook enkele opportuniteiten en beperkingen verbonden aan de sociale rol van de onderzoeker (Mortelmans, 2007). De onderzoeker kwam er openlijk voor uit dat zij een onderzoeker is, zo konden specifieke vragen gesteld worden aan de leerlingen en aan eventuele andere actoren in de school. Er konden complete interviews worden gehouden met de leerlingen. Kwalitatief onderzoek bood hierbij de kans om pesten te onderzoeken als een sociaal proces. De interacties binnen het sociaal proces en hun betekenissen werden waargenomen in een alledaagse context. Alle participanten kregen de kans om hun eigen kennis en ervaringen in hun eigen woorden te uiten. Het was hierbij mogelijk om culturele en groepsprocessen vanuit de kern te begrijpen en inzicht te verkrijgen in het persoonlijk perspectief van de actoren betrokken in pestsituaties.

Een beperking verbonden aan de rol van onderzoeker was dat de leerlingen informatie konden achterhouden of zich anders konden voordoen (sociale wenselijkheid), omdat ze wisten dat ze geobserveerd werden. Dit onderzoek houdt ook ergens een geladen onderwerp in, namelijk pestsituaties bij leerlingen uit het Vlaams lager onderwijs. Hier werd op ingespeeld door observeren te combineren met participeren om meer informatie te verkrijgen, bijvoorbeeld op de speelplaats. Een bijkomende moeilijkheid bij kwalitatief onderzoek is de specifieke informatie te generaliseren naar een algemene theorie. Ook binnen dit onderzoek deed dit probleem zich voor vermits de participanten binnen één school werden geselecteerd. Het schoolklimaat en/of het klasklimaat kunnen in verband staan met de pestproblemen (Stephenson & Smith, 1989) Echter generalisatie was niet het streefdoel van dit onderzoek, maar eerder het interpretatieve. Larsson (2009) stelt hierbij dat het niet de onderzoeker is, maar de lezer die generaliseert door het herkennen van bepaalde patronen. Bovendien heeft de onderzoeker een reflexieve houding aangenomen om de eigen visie zo beperkt mogelijk in de waarneming en interpretatie te laten binnen dringen.

De bevindingen van een kwalitatief onderzoek zijn dus modellen die open staan voor bewerking afhankelijk van lokale condities (Merriam, 1998). Verder onderzoek is dus zeker nodig zodoende dit studiedomein optimaal te exploreren. Zo stelde deze studie bijvoorbeeld dat de leerlingen met een lage sociale status, zeker in een gevorderd stadium van conflict, vaker geweld gebruiken dan hun klasgenoten met een hogere sociale status. Een gedeelte van deze leerlingen uit de lage klasse zet via de peergroup socialisatie de lage sociale status ook verder op school, hierbij zorgt het uiten van agressief gedrag alleen maar voor het versterken van dit negatief effect. Het is dus niet duidelijk vanuit welk doel deze jongeren precies agressie gaan gebruiken.

Ook bleek binnen deze studie gender onverwacht een invloed te hebben. Er is namelijk een gendersegregatie waar te nemen bij wie men pest op welke manier (Hawkins et al., 2001). Zo gaan meisjes andere meisjes vaker verwijten, meisjes gaan jongens vaker slaan, jongens verwijten vaker meisjes en tussen jongens onderling treedt vaker agressie op. Er is bij alle leerlingen ook een gendersegregatie in de bystanderrol (Hawkins et al., 2001). Wanneer de jongens bijvoorbeeld vechten, blijven de meisjes er vaker buiten en omgekeerd. Achteraf als we naar de rol van gender in de pestliteratuur kijken zien we bijvoorbeeld dat jongens een grotere kans hebben om pesters te worden dan meisjes die vlugger gepest worden (Olweus, 1993). Ook zien we dat jongens meer zichtbaar direct fysiek pestgedrag en reactief gedrag vertonen, dan meisjes die meer zichtbaar subtiel indirect pestgedrag en reactief gedrag vertonen. Echter over het effect van gendersverschillen op de rol van pester en gepeste zijn er nog heel wat inconsistenties in de bestaande vakliteratuur (Hawkins et al., 2001).

Ook onderzoek naar genderschillen in de bystanderrol bevat veel inconsistenties. Zo stelt onderzoek dat jongens vaak een actievere rol opnemen in pestsituaties, mede omdat ze vlugger pesten observeren dan meisjes (Hawkins et al., 2001). Echter Salmivalli en collega's (1996) stelden vast dat klasgenoten meisjes vaker aanduiden als verdediger van de gepeste. Hierdoor kan verwacht worden dat gender samen met de plaats in de hiërarchische structuur ook een invloed zou kunnen hebben op de rol van pester, gepeste en bystander.

Verder vonden observaties en diepte-interviews plaats binnen de schoolcontext, hierdoor kon geen informatie verkrijgen worden over het effect van nieuwe vormen van pesten zoals cyberpesten (die zich ook buiten de school voortzetten) op de plaats in de hiërarchische structuur. Voorgaande zaken kunnen als verdere uitdagingen voor toekomstig onderzoek aanzien worden.

Ten slotte rest ons nog de titelvraag te beantwoorden of je nu een hoofdrolspeler bent, een bijrol hebt of figureert wordt dus finaal beslist door een dynamisch element genaamd peergroup socialisatie (met als resultaat een sociale status) en niet door een toegeschreven vaststaand individueel kenmerk (zoals de SES) die een leerling heeft door de klassenindeling van bij de geboorte. Naar analogie met een puzzel, de 'gehele prent' van pesten is volledig onthuld wanneer al de kleine stukjes worden samengebracht. Met deze studie wordt gehoopt een nieuw puzzelstukje te kunnen bijbrengen.

Referentielijst

Attree, P. (2006). The social costs of child poverty: a systematic review of the qualitative evidence. *Children & society*, 20(1), 54-66.

Barchia K., Bussey K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 289-297.

Bauman, Z., & May, T. (1990). Thinking sociologically. Oxford: Blackwell 2000. Liquid modernity. Cambridge: Polity Press.

Bellmore, A. D., Witkow, M. R., Graham, S., & Juvonen, J. (2004). Beyond the individual: the impact of ethnic context and classroom behavioral norms on victims' adjustment. *Developmental psychology*, 40(6), 1159.

Bernstein, I. S. (1981). Dominance relationships and ranks: Explanations, correlations, and empirical challenges. *Behavioral and brain sciences*, 4(03), 449-457.

Bernstein, P. A., Hadzilacos, V., & Goodman, N. (1987). *Concurrency control and recovery in database systems* (Vol. 370). New York: Addison-wesley.

Blumer, H. (1969). Fashion: From class differentiation to collective selection. *The Sociological Quarterly*, 10(3), 275-291.

Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational research*, 41(2), 137-153.

Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215-232.

Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1704-1716.

Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.

Charlesworth, W.R. (1996). Co-operation and competition: contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (1), 25-39.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior.

Corsaro, W. A. (1985). Friendship and peer culture in the early years.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487.

Deboutte, G. (1995). *Pesten, gedaan ermee!*. BDJ-Jeugd & Vrede.

Demanet, J. (2008). Populair of verstoten? Een netwerkanalytisch onderzoek naar de sociale kenmerken van pesters in het Vlaamse secundaire onderwijs. *Tijdschrift voor sociologie*, 29, 397-423.

De Raad, B., & Schouwenburg, H. C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of personality*, 10(5), 303-336.

De Vries, S. (2008). *Basismethodiek psychosociale hulpverlening* (2de druk ed.). Nederland: Bohn Stafleu van Loghun.

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1146.

Duncan, R. D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra-and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(8), 871-886.

- Elgar, F. J., Craig, W., Boyce, W., Morgan, A., & Vella-Zarb, R. (2009). Income inequality and school bullying: multilevel study of adolescents in 37 countries. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 351-359.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology, 30*(4), 415-441.
- Espelage, D.L., Holt, M.K. & Henkel, R.R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child development, 74* (1), 205-220.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics, 144*, 17-22.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*(6), 612-625.
- Gecas, V. (1979). influence of social class on socialization. Contemporary theories about the family: research-based theories/edited by Wesley R. Burr.[et al.].
- 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*(1), 51-65.
- Glaser, B.G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative" description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology, 59*(6), 1216.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental psychology, 34*(3), 587.

Graham, S., & Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 49-72.

Granic, I., Hollenstein, T., Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (2003). Longitudinal analysis of flexibility and reorganization in early adolescence: a dynamic systems study of family interactions. *Developmental psychology*, 39(3), 606.

Grusec, J. E. (1991). Socializing concern for others in the home. *Developmental Psychology*, 27(2), 338.

Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50, 333-345.

Harlow, H. F., & Zimmermann, R. R. (1959). Affectional responses in the infant monkey; orphaned baby monkeys develop a strong and persistent attachment to inanimate surrogate mothers. *Science*, (130), 421-32.

Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527.

Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132.

Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K. et al. (2001), Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.

Heinemann, P. (1972). Mobbing-Group violence by children and adults. *Natur och Kultur, Stockholm*.

Hess, R. D. (1970). Social class and ethnic influences on socialization. *Carmichael's manual of child psychology*, 2, 457-557.

Hoffman, L.L. (2000). Empathy and moral development. *Cambridge: Cambridge University Press*.

Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(2), 145-162.

Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., ... & Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. *BMC public health*, 12(1), 494.

Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying.

Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American journal of Sociology*, 84(2), 427-436.

Kaplan, H. B. (1975). *Self-attitudes and deviant behavior*. Goodyear.

Kristeva, J. (1992). *Muukalaisia itsellemme*, Trans. P. Malinen. Helsinki: Gaudeamus. Originally published as *Etrangers a nous-memes*, 1988.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L. et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-717.

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International journal of research & method in education*, 32(1), 25-38.

Latane, B., & Darley, J. M. (1970). The unresponsive bystander: Why doesn't he help?.

MacDonald, H., & Swart, E. (2004). The culture of bullying at a primary school. *Education as Change*, 8(2), 33-55.

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231.

- Malone, M. J., & Perry, D. G. (1995). Features of aggressive and victimized children's friendships and affiliative preferences. In *Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN*.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674-701.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden. Acco*.
- 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.
- Oliver, R., Oaks, I. N., & Hoover, J. H. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships. *The School Counselor*, 199-202.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, 315, 341.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 25, 1171-1190.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational leadership*, 60(6), 12-17.
- Parkhurst, J.T. & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychological Association*, 44(2), p. 329.

Pellegrini, A. D. (1988). Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology*, 24(6), 802.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(02), 51-57.

Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 91(2), 216.

Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. *New York: International Universities Press*, 8(5), p. 18.

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying?: The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.

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), 1-15.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program (KiVa). In B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* New York: Routledge.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development*, 68(4), 665-675.

Sidanius, J., & Pratto, F. (1993). The inevitability of oppression and the dynamics of social dominance. *Prejudice, politics, and the American dilemma*, 173-211.

Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.

Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. *Bullying in schools*, 45-57.

Stevens, V., & Van Oost, P. (1994). Pesten op school: een eerste deelonderzoek naar het optreden van pesten en gepest worden bij kinderen tussen 10 en 14 jaar. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 24(3), 239-259.

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.

Strayer, F. F., & Trudel, M. (1984). Developmental changes in the nature and function of social dominance among young children. *Ethology and Sociobiology*, 5(4), 279-295.

Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied." The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29(2), 134-154.

Thornberg, R. (2010). A Student in Distress: Moral Frames and Bystander Behavior in School. *Elementary School Journal*, 110, 585-608.

Thornberg, R. (2011). 'She's Weird!'—The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & society*, 25(4), 258-267.

Thornberg, R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), Springer US, pp. 177-192.

Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological review*, 96(3), 506.

Vandebosch, H., Van Cleemput, K., Mortelmans, D., & Walrave, M. (2006). Cyberpesten bij jongeren in Vlaanderen. Study in the name of viWTA.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. 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(4), 672.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.

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(4), 673-696.

Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit.". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 523.

Lijst met figuren en tabellen

Figuur 1: De ‘pestcirkel’: manier van reageren/rollen in een acute peestsituatie (Olweus, 2003).

Figuur 2: Codeboom invloed SES, de vriendengroep en sociale status op peestsituaties.

Figuur 3: Klassengebonden vriendengroepen.

Figuur 4: Slachtoffer Madeliefje (lage sociale status) en haar pesters.

Figuur 5: Slachtoffers met een lage sociale status en hun pesters.

Figuur 6: Slachtoffers met een hoge sociale status en hun pesters.

Tabel 1: Tijdsplanning met algemene richtlijnen onderzoek.

Tabel 2: Overzicht persoonlijkheidstyperingen De Raad & Schouwenburg (1996).

Tabel 3: Statusbeleving respondenten onderling op basis van persoonlijkheidstyperingen De Raad & Schouwenburg (1996).