

Pesten als groepsproces

Gijs Huitsing is promovendus bij de RUG (sociologie) en het interuniversitaire ICS. Daarnaast is hij verbonden aan het Groningse Consultatieteam Pesten en heeft hij de website sociaalnetwerkadvis.nl opgericht.

Matty van der Meulen is verbonden aan de afdeling ontwikkelingspsychologie van de RUG.

René Veenstra is hoogleraar sociologie aan de RUG, gasthoogleraar aan de Universiteit van Turku in Finland en onderzoeker aan ICS. Daarnaast is hij verbonden aan de *Journal of Research on Adolescence*.

Onderstaand artikel betreft een voorpublicatie (het gehele vierde hoofdstuk) uit het boek Pesten op school van Frits Goossens, Marjolijn Vermande en Matty van der Meulen dat in april zal verschijnen bij Boom Lemma. Verwijzingen naar andere hoofdstukken in het boek zijn hier weggelaten.

Als er wordt gepest, gebeurt het zelden dat er alleen daders en slachtoffers bij betrokken zijn. Vaak zijn er veel meer leerlingen aanwezig, die op de één of andere manier invloed uitoefenen op het pesten. Uit observaties van pesten op het schoolplein bleek bijvoorbeeld dat in maar liefst driekwart van de gevallen toeschouwers een versterkende rol hadden bij het pesten door mee te doen met het pesten of door de pester aan te moedigen (zie ook: O'Connel, Pepler, & Craig, 1999). Pesten is daarom een echt groepsproces, waarbij vaak verscheidene leerlingen betrokken zijn. Om pesten goed aan te pakken is het belangrijk te weten hoe groepsprocessen werken en kunnen bijdragen aan het ontstaan en in stand blijven van pesten. In dit hoofdstuk bespreken we verschillende kanten van de groepspro-

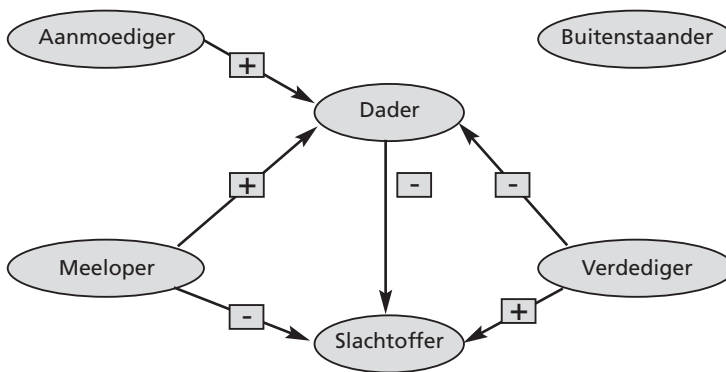
cessen bij pesten. Pesten kan ten eerste moeilijk worden begrepen zonder kennis over de rollen die leerlingen kunnen hebben bij pesten (1). De groep vormt daarnaast een belangrijke context voor de evaluatie van pesten. De waardering van pesten houdt verband met de normen van de groep (2). Pesten is echter niet uitsluitend een kwestie van betrokkenheid van de groep. De relatie tussen een specifieke dader en een specifiek slachtoffer kan inzicht geven in de vraag waarom daders bepaalde slachtoffers kiezen. Op eenzelfde manier kan de relatie tussen slachtoffers en verdedigers verhelderen wat de voor- en nadelen van verdedigen kunnen zijn (3). We besluiten met de belangrijke vraag waarom sommige leerlingen pesten en andere niet. Wat zijn de voordelen van pesten, wat levert het de dader op (4)?

[1] Een rolbenadering bij pesten

Beschrijving van de rollen

In 1996 schreef de Finse onderzoekster Christina Salmivalli met een aantal collega's een invloedrijk artikel over de rollen die leerlingen in kunnen nemen in het groepsproces van pesten (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Dit artikel is van belang, omdat het de eerste publicatie was die pesten vanuit een groepspectief benaderde. Dit leidde tot een kente-

ring in het onderzoek naar pesten. De rolbenadering kent zes a priori of theoretische rollen die aangeven hoe leerlingen bij pesten betrokken kunnen zijn. Deze rollen zijn grafisch weergegeven in figuur 1. Er zijn twee rollen die voor de hand liggen als het om pesten gaat. Enerzijds is er de *dader*, degene die het initiatief neemt om anderen te pesten, anderzijds is er het *slachtoffer*, degene die wordt gepest. Het groepsproces komt vooral tot uiting door naar de overige rollen te kijken.



Figuur 1: De rollen in het groepsproces van pesten.

De plus (+) betekent een positieve relatie, de min (-) betekent een negatieve relatie.

Initiatiefnemende daders die beginnen met pesten staan namelijk niet alleen. Ze krijgen ondersteuning van *meelopers*, die actief mee gaan pesten door bijvoorbeeld het slachtoffer te slaan of uit te schelden. Ook zijn er *aanmoedigers*: ze doen niet

actief mee, maar staan er vaak bij en moedigen de dader aan door bijvoorbeeld te gaan lachen. Er zijn dus verschillende rollen in het groepsproces van pesten die ervoor zorgen dat het pesten voortduurt. Het verschil tussen deze rollen is klein. Het

zit vooral in het moment waarop het pesten begint en de manier van pesten. Sommige studies combineren ook wel alle drie de pestrollen tot één daderrol (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003).

Naast pesten of het ondersteunen daarvan kunnen leerlingen ook op een andere manier bij pesten betrokken zijn. Aan de kant van het slachtoffer staan *verdedigers*. Ze helpen slachtoffers door bijvoorbeeld actief op te treden tegen daders. Dit gedrag kan risicovol zijn, doordat daders hun agressie ook op de verdedigers kunnen gaan richten. Een minder opvallende vorm van verdedigen is het slachtoffer na het pesten te steunen, gerust te stellen of te troosten. Op deze manier ervaart de gepeste leerling toch steun, maar is de kans voor de verdediger om het volgende slachtoffer te worden kleiner. Ten slotte zijn er nog leerlingen die niet actief betrokken zijn bij het pesten, de *buitenstaanders*. Deze leerlingen zijn vaak wel aanwezig als er wordt gepest, maar ze doen niet mee en grijpen ook niet in om het te stoppen. Buitenstaanders spelen een belangrijke rol in het ondersteunen van het pesten. Door niets te doen stemmen ze er impliciet mee in: *wie zwijgt stemt toe*.

Deze rolbenadering bij pesten is in de afgelopen jaren vaak toegepast in onderzoek, ook in Nederland (zie hiervoor: Camodeca & Goossens, 2005; Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & Van der

Meulen, 2011). Een uitgebreid internationaal overzicht is elders te vinden (zie Salmivalli, 2010). Over het algemeen is ongeveer 10% van de leerlingen te categoriseren als dader en nog eens 10% als slachtoffer. Ongeveer 20 tot 25% van de leerlingen valt in de categorie meeloper of aanmoediger, en 15-20% van de leerlingen valt in de categorie verdediger. De overige leerlingen zijn buitenstaanders of niet-betrokkenen. Het aantal leerlingen dat buitenstaander is, varieert over klassen van ongeveer 25 tot 45%.

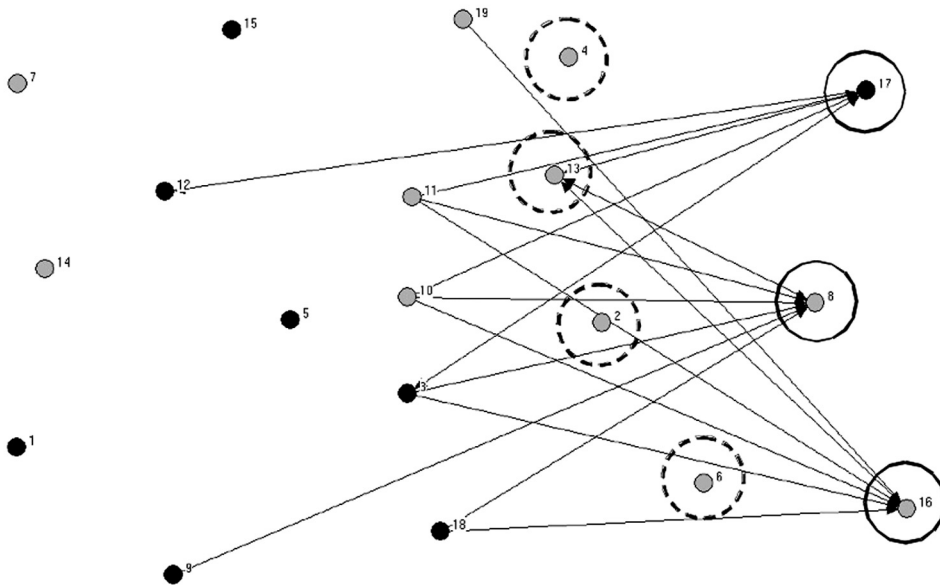
Dynamische rollen: een netwerkperspectief

De rolbenadering is in onderzoek voornamelijk op individueel niveau gebruikt. Dat betekent dat leerlingen een classificatie krijgen in één bepaalde rol. Het onderzoek richt zich dan vervolgens op de samenhang tussen de pestrollen en allerlei individuele kenmerken, zoals zelfvertrouwen of agressie. Omdat de rolbenadering uitgaat van een groepsproces is het ook nodig om de rollen vanuit een groepsbenadering te bestuderen. Een netwerkbenadering van de groep is hiervoor bij uitstek geschikt. Een netwerkbenadering onderzoekt niet alleen of een leerling pest, maar ook wie deze leerling dan pest (wie pest wie). Hetzelfde geldt voor de vraag welke leerling andere leerlingen steunt bij het pesten (wie gaat er meedoen) of helpt als er wordt gepest (wie verdedigt wie).

We geven hier een voorbeeld van onderzoek naar de rollen in het pestproces vanuit een netwerkperspectief (Veenstra,

Huitsing, Dijkstra, & Lindenberg, 2008). De eerste vraag aan de leerlingen van een klas was: ‘Wie begint er altijd als je wordt gepest?’ Het netwerk voor het beginnen van pesten van deze schoolklas is gegeven in figuur 2. De zender van een pijl zegt dat de ontvanger van de pijl hem of haar pest. Zo zegt leerling 19 bijvoorbeeld dat leerling 16 hem pest. Daarmee is de interpretatie van dit pestnetwerk vrij gemakkelijk te geven. Een flink aantal klasgenoten

noemt drie leerlingen als degenen die hen pesten, te weten de leerlingen met de nummers 8, 16 en 17 (omcirkeld in figuur 2). Op een vergelijkbare manier kregen de leerlingen de vraag voorgelegd wie er mee gaat doen als ze worden gepest (pijlen niet te zien in de figuur). Ook nu noemen leerlingen de leerlingen met de nummers 8, 16 en 17 als meelopers, samen met leerlingen 2, 4, 6 en 13 (met een stippelijijn omcirkeld in figuur 2).



Figuur 2: ‘Wie begint er altijd als je wordt gepest?’

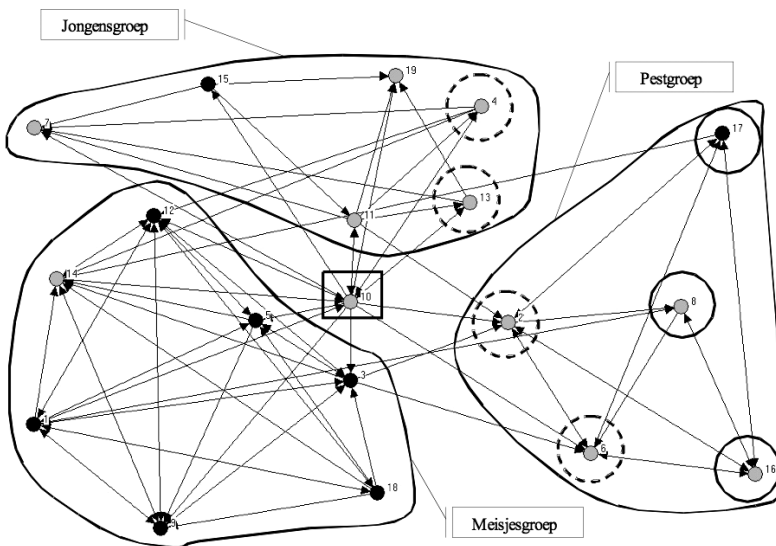
Grafische weergave van een pestnetwerk van een schoolklas. Grize rondjes zijn jongens, zwarte rondjes zijn meisjes. Leerlingen met een vastomlijnde cirkel worden genoemd als dader, leerlingen met een gestippelde cirkel worden genoemd voor het meelopen met en aanmoedigen van daders

Bron: Veenstra e.a., 2008. Figuur overgenomen met toestemming van de auteurs.

Het pestnetwerk van deze klas laat zien dat de pestrollen gerelateerd zijn en soms slechts subtiel van elkaar verschillen. Leerlingen noemen de drie daders van deze klas immers ook als meelopers. Daarmee toont dit voorbeeld dat de pestrollen niet statisch zijn, maar dat ze per situatie kunnen wisselen. Zo is soms de ene dader de aanstichter en volgen anderen (aanmoedigers). Op een ander moment is een dergelijke aanstichter alleen een aanmoediger bij het pesten door de anderen.

Op eenzelfde manier kan het verdedigingsnetwerk van een klas in kaart worden gebracht. De vraag is hier: ‘Door welke klas-

genoten word jij geholpen als je wordt gepest?’ Dit netwerk is gegeven in figuur 3, waarbij leerlingen op dezelfde plaats in het netwerk staan als in figuur 2. Daarmee zijn de posities van de leerlingen in het netwerk tussen figuur 2 en figuur 3 vergelijkbaar. Het blijkt dat het verdedigingsnetwerk van de klas uiteenvalt in drie groepen. Er is een jongensgroep (linksboven in het figuur) met voornamelijk jongens die elkaar helpen als ze worden gepest en er is eenzelfde groep voor meisjes (linksonder in het figuur). Maar interessanter, we zien ook dat de daders en een aantal van hun meelopers uit de ‘pestgroep’ elkaar verdedigen als ze worden gepest.



Figuur 3: ‘Door welke klasgenoten word jij geholpen als je wordt gepest?’

Grafische weergave van een verdedigingsnetwerk van een schoolklas. Grijs rondjes zijn jongens, zwarte rondjes zijn meisjes. De lijnen laten subgroepen zien waarin de leerlingen vooral elkaar verdedigen. Deze klas heeft drie groepen van leerlingen die elkaar verdedigen. Eén leerling (nummer 10) is verbonden met alle drie de groepen.

Bron: Veenstra e.a., 2008. Figuur overgenomen met toestemming van de auteurs.

Het verdedigingsnetwerk van deze klas laat een aantal interessante aspecten van het groepsproces zien. Als eerste geven de resultaten aan dat daders in dezelfde subgroep zitten (zie ook Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997). Pesters in deze klas verdedigen elkaar. Hieruit blijkt dat leerlingen die pesten zich niet uitsluitend op een vervelende manier gedragen. Ze vertonen ook hulpgedrag. Het toepassen van dit hulpgedrag is echter beperkt, het richt zich alleen op de leerlingen die in het groepje van de daders zitten. Dit duidt op *ingroep-uitgroep* gedrag: leerlingen zijn geneigd om de ingroep te prefereren boven de uitgroep (Gini, 2006; 2007; Tajfel & Turner, 1979). De ingroep is hierbij de subgroep waartoe een leerling behoort, de uitgroep zijn leerlingen van andere groepen. Ten tweede kan dit voorbeeld een verklaring geven voor zogenoemde hybride rollen (zie bijvoorbeeld Goossens e.a., 2006). Het was lange tijd onduidelijk hoe klasgenoten leerlingen voor verschillende, en soms tegenstrijdige, rollen kunnen noemen; bijvoorbeeld voor zowel pesten als verdedigen. Een netwerkbenadering van de rollen maakt dit nu duidelijk. De uitgroep kan sommige leerlingen noemen als dader, terwijl hun ingroep hen noemt als verdediger. Het is daarom dus beter om te spreken van *dynamische* rollen. Binnen de ingroep gedraagt een leerling zich positief tegenover klasgenoten en neemt bijvoorbeeld de rol van verdediger aan. Tegenover de uitgroep gedraagt een leerling zich negatiever, wat zich in sommige gevallen kan uiten in pestgedrag.

[2] De evaluatie van pesten in de context van de groep

Voor de evaluatie van pesten kijken we hoe klasgenoten het gedrag van pesters waarderen. Het gaat hier vooral om de vraag hoe goed pesters in de groep liggen; hoe is hun sociale positie in de klas? Bij sociale waardering, is het belangrijk een onderscheid te maken in twee 'soorten' (Cillessen & Rose, 2005). Enerzijds kunnen leerlingen geliefd zijn (in de Engelstalige literatuur: *sociometric popularity*). Klasgenoten vinden geliefde leerlingen leuk of aardig, accepteren hen en wijzen hen nauwelijks af (noemen hen weinig voor 'niet leuk'). Leerlingen die geliefd zijn, vertonen ook vaak prosociaal of hulpvaardig gedrag. Anderzijds kunnen leerlingen ook populair zijn (in de Engelstalige literatuur: *perceived popularity*, in het Nederlands wel met (*waargenomen populariteit* aangeduid). Populaire leerlingen zijn meestal nadrukkelijk aanwezig, ze vallen op, zijn sociaal dominant en 'cool', en anderen willen graag bij hen horen. Populaire leerlingen bereiken deze sociale positie vaak door de combinatie van zowel prosociaal als antisociaal gedrag (Dijkstra, Lindenberg, Verhulst, Ormel, & Veenstra, 2009; Hawley, 1999). Populaire leerlingen zijn niet noodzakelijk geliefd. Daders zijn over het algemeen niet geliefd bij andere leerlingen, maar ze zijn vaak wel populair (Olthof e.a., 2011; Salmivalli & Peets, 2009; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009). Deze kwalificatie van daders geldt echter niet in alle gevallen. De

evaluatie van pesten is afhankelijk van de context waarin het plaatsvindt. De context bepaalt vaak de evaluatie van gedrag. Deze werkt dan als het ware normgevend (Henry e.a., 2000). Voor leerlingen vormt de klas of groep waarin ze zitten een belangrijke context (Chang, 2004).

Groepsnormen: de overeenkomst tussen persoon en groep

Een inmiddels klassieke studie onderzocht het gedrag van een groep jongens in een zomerkamp (Wright, Giammarino, & Parad, 1986). Tijdens het zomerkamp werden de jongens voor meer dan zes weken ingedeeld in een groep van zes. De onderzoekers bepaalden voor iedere individuele jongen en voor elke groep of ze gemiddeld veel of weinig agressie lieten zien. De vraag was of het voor de sociale positie van individuele jongens uitmaakte in wat voor soort groep ze het zomerkamp doorbrachten. De onderzoekers vonden dat groepen die gemiddeld weinig agressief waren agressieve groepsleden afwezen. Daarentegen waren groepen die gemiddeld behoorlijk agressief waren vergelijkbaar agressieve jongens niet af. Voor rustig teruggetrokken gedrag viel het tegenovergestelde patroon waar te nemen. Agressieve groepen waren rustige groepsleden af, terwijl dit niet gebeurde in rustige groepen. Een verklaring voor deze uitkomsten is de (mis)match tussen het individu en de groep, zoals weergegeven in het persoon-groepsimilariteitmodel (Sentse, Scholte, Salmivalli, & Voeten, 2007). Als de match tussen individu en groep goed is, leidt dat

niet tot afwijzing en soms zelfs tot acceptatie, bijvoorbeeld van agressieve jongens in agressieve groepen. Een slechte match leidt eerder tot afwijzing, bijvoorbeeld van rustige jongens in agressieve groepen.

Dit persoon-groepsimilariteitmodel kan helpen bij de beantwoording van de vraag waarom pesten voor de ene leerling andere gevolgen heeft dan voor de andere. Zo bleek in een studie met Nederlandse leerlingen dat pestgedrag ertoe leidt dat ouders minder geliefd zijn (Sentse e.a., 2007). Dit effect bleek sterker te zijn als leerlingen uit een klas over het algemeen nauwelijks pesten. Echter, het effect werkt ook de andere kant op; als medeleerlingen veel pesten, zijn ouders meer geliefd. Met andere woorden, klasgenoten vinden ouders leuk in zulke klassen. Voor slachtofferschap vonden Sentse en collega's een soortgelijk patroon. Slachtoffers zijn over het algemeen niet geliefd en dat is nog sterker het geval in klassen met weinig slachtoffers. In klassen met veel slachtoffers zijn slachtoffers echter meer geliefd, maar nooit zoveel dat de negatieve relatie tussen slachtofferschap en geliefd zijn verdwijnt of zelfs positief wordt. Deze studie laat dus zien dat ouders door de klas als geheel aardiger worden gevonden als veel van hun klasgenoten ook pesten. Dan is er een goede match tussen het individu (de vader) en de groep (de klas waar verscheidene leerlingen pesten of het pesten aanmoedigen).

De norm van de populaire leerlingen

De vraag is echter of het wel juist is om de

hele klas als vergelijkingsgroep te nemen. Zijn sommige leerlingen, zoals populaire leerlingen, niet invloedrijker dan anderen? Onderzoekers (Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2008) vonden inderdaad dat het vooral de populaire leerlingen zijn die bepalen welk gedrag in de klas wel of niet wordt geaccepteerd. Dit werkt volgens hetzelfde mechanisme als het persoon-groep-similariteitmodel, alleen de vergelijkingsgroep bestaat nu alleen maar uit populaire leerlingen, die elkaar vaak opzoeken in hetzelfde subgroepje (soort-zoekt-soort, zie bijvoorbeeld: Witvliet e.a., 2010). Als de populaire leerlingen pesten, is de acceptatie van daders in de klas groter dan in een situatie waarin de populaire leerlingen tegen pesten zijn. Dit betekent dat vooral de populaire leerlingen de norm bepalen in hun klas. Deze leerlingen die populair zijn hebben immers meer macht en mogelijkheden om direct en indirect invloed uit te oefenen op hun klasgenoten. De overige leerlingen, de 'niet-populaire' leerlingen, doen er dan verder weinig toe.

De norm van de groep en psychische problemen

Kan een (mis)match tussen individu en groep ook gevolgen hebben voor de psychologische gesteldheid van leerlingen? We hebben we gezien dat slachtofferschap gepaard kan gaan met een aantal psychische problemen. Uit nader onderzoek (Huitsing, Veenstra, Sainio, & Salmivalli, in press) blijkt dat de ernst van problemen als depressie en gebrek aan zelfvertrouwen samenhangt met hoe er in de klas wordt gepest. Het onderzoek ging na hoeveel

klasgenoten door de dader werden gepest en welke leerlingen dat waren. Sommige daders pesten veel klasgenoten, terwijl andere daders één of twee klasgenoten uitzochten als slachtoffer. Het bleek dat slachtoffers die gepest worden door daders die veel meer klasgenoten pesten, relatief minder last hebben van depressieve gevoelens en meer zelfvertrouwen tonen. Een verklaring hiervoor is dat zulke slachtoffers veel lotgenoten in de klas hebben die ook worden gepest door deze heftige dader(s) (zie ook: Graham & Juvonen, 1998). Met deze lotgenoten is er dus een sociale match. Verder kunnen zulke slachtoffers de schuld van het pesten ook bij de dader neerleggen: *ik ben niet het probleem want jij pest zoveel anderen, het zal wel jouw probleem zijn.*

Een andere studie (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010) liet zien dat slachtoffers van pesten veel angstiger zijn en dat klasgenoten hen vaker afwijzen als ze in een klas zitten met veel leerlingen die het pesten aanmoedigen. Het omgekeerde geldt voor verdedigers. Naarmate er meer verdedigers in een klas zitten, zijn slachtoffers juist minder angstig en wijzen klasgenoten hen minder vaak af. Met andere woorden, aanmoedigers en verdedigers zorgen er voor dat slachtoffers respectievelijk slechter of beter af zijn. In een vervolgstudie is daarnaast aangetoond dat aanmoedigers met zich meebrengen dat er meer wordt gepest in de klas, terwijl verdedigers er juist aan bijdragen dat het niveau van pesten in de klas lager ligt (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, in press). Deze stu-

dies tonen dat de rollen en de normen in de klas wel degelijk een verschil maken voor het psychologisch welbevinden van slachtoffers en de mate van pesten.

[3] Dyades in de groep: de relatie dader-slachtoffer en slachtoffer-verdediger

Pesten is in dit hoofdstuk in de eerste plaats opgevat als een groepsprobleem. Pesten blijft daarnaast voor een belangrijk deel echter ook een probleem tussen daders en slachtoffers. Ook de relatie tussen slachtoffers en verdedigers is een speciale relatie. Zulke relaties tussen tweetallen, of *dyades*, lenen zich goed om vanuit een dyadisch netwerkperspectief te onderzoeken. Deze dyades zijn ingebed in een groter geheel: het groepsnetwerk van een schoolklas (zie bijvoorbeeld: Vermande, Van den Oord, Goudena, & Rispens, 2000).

Dader-slachtofferrelaties

Een van de kenmerken van pesten is dat er een machtsverschil is tussen dader en slachtoffer. Onderzoek heeft voornamelijk betrekking op eigenschappen of kenmerken van daders of slachtoffers als groep, maar zelden op de vraag waarom een specifieke dader een bepaald slachtoffer pest. Is er sprake van een machtsverschil, hebben daders inderdaad een betere sociale positie dan hun slachtoffers?

Een studie naar de vraag *wie pest wie* onderzocht meer dan 13.000 dyades (Veenstra e.a., 2007). Het onderzoek richtte zich zowel op het perspectief van het slachtoffer ('Door welke klasgenoten word

jij gepest?') als het perspectief van de dader ('Welke klasgenoten pest jij zelf?'). De resultaten waren allereerst dat als twee leerlingen elkaar leuk vinden de kans op pesten klein is. Vinden twee leerlingen elkaar niet leuk, dan neemt de kans dat ze elkaar pesten juist toe. Ook de positie in de groep was onderwerp van onderzoek.

Klasgenoten wijzen slachtoffers vaak af en ze hebben een lage status (ze zijn niet geliefd). Daarmee zijn ze een gemakkelijk doelwit voor daders; er zijn immers weinig klasgenoten die om de slachtoffers geven (zie ook: Rodkin & Berger, 2008). Daders zijn vooral dominant, zeker in vergelijking met hun slachtoffers (zie ook: Salmivalli & Peets, 2009).

Een andere studie naar dader-slachtoffer dyades keek naast status specifiek naar de doelen die leerlingen hebben (Sijtsema e.a., 2009). Wat geven leerlingen zelf aan dat ze belangrijk vinden? Leerlingen kregen daarom de vraag voorgelegd hoe belangrijk ze het vinden (1) dat ze zelfverzekerd overkomen en indruk maken op anderen, (2) dat anderen denken dat ze slim zijn, en (3) dat anderen hen respecteren en bewonderen. Leerlingen voor wie deze drie vragen belangrijk zijn, vinden dus vooral statusdoelen belangrijk. Uit de genoemde studie bleek dat daders, veel meer dan slachtoffers, waarde hechten aan de statusdoelen. Daders willen gezien worden en indruk maken. Het is belangrijk hierbij te bedenken dat deze studie laat zien dat daders niet alleen dominant willen zijn, maar dat ze dat vooral méér willen zijn dan

hun slachtoffers. De resultaten van Sijtsema en collega's toonden verder dat daders ook werkelijk dominant zijn en meer status hebben dan hun slachtoffers.

Slachtoffer-verdedigerrelaties

Hiervoor hebben we al aangegeven dat een klas met veel verdedigers gunstig is voor slachtoffers (Kärnä e.a., 2010; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, in press). Dat geldt ook voor de specifieke slachtoffer-verdedigerrelatie (Sainio, Veenstra, Huising, & Salmivalli, 2011). Slachtoffers met verdedigers blijken beter af te zijn dan slachtoffers zonder verdedigers. Al heeft een slachtoffer slechts één klasgenoot als verdediger, dan nog hebben slachtoffers meer zelfvertrouwen, is de acceptatie door klasgenoten groter en de afwijzing minder dan van slachtoffers zonder verdedigers. Welke klasgenoten noemen slachtoffers dan als hun verdedigers? Hoe zien slachtoffer-verdedigerrelaties eruit?

Het blijkt dat leerlingen vooral klasgenoten van hun eigen sekse verdedigen. Jongens verdedigen vooral jongens, meisjes verdedigen vooral meisjes. Het komt ook wel eens voor dat een jongen een meisje verdedigt als ze wordt gepest, maar het gebeurt zelden dat een meisje voor een jongen opkomt. Verdedigers en slachtoffers hebben dus vaak hetzelfde geslacht, maar op andere punten verschillen ze ook. Verdedigers hebben over het algemeen meer zelfvertrouwen dan de slachtoffers die ze verdedigen. Klasgenoten wijzen verdedigers ook zelden af, maar slachtoffers

worden wel afgewezen. Verdedigen heeft dus wel positieve kanten voor slachtoffers, maar toch leidt verdedigen er niet toe dat het pesten helemaal stopt. Ondanks de hulp van verdedigers zijn er nog relatief veel klasgenoten die slachtoffers afwijzen.

[4] Doelen en opbrengsten van pesten

Waarom pesten sommige leerlingen, terwijl anderen dit niet doen? Het antwoord op deze vraag moeten we misschien zoeken in de doelen die leerlingen hebben. Wat willen ze bereiken in een groep van leeftijdsgenoten en hoe hangt dat samen met pesten? Wat levert pesten leerlingen eigenlijk op?

Het belang van doelen

Uit onderzoek naar de doelen van mensen blijkt dat sociaal succes een belangrijk uitgangspunt is en dat het bereiken hiervan een hoge waardering heeft. De veronderstelling is dat veel van wat mensen doen tot stand komt binnen een zogeheten doel-frame (Keizer, Lindenberg, & Steg, 2008; Lindenberg, 2008). Dit betekent dat mensen het (beoordelen van) eigen gedrag relateren aan de doelen die zij nastreven. Met andere woorden, wat mensen belangrijk vinden, bepaalt voor een deel hoe ze naar de wereld om zich heen kijken. Ze beoordelen of situaties hen helpen of hinderen bij het bereiken van doelen. Het ligt voor de hand dat de evaluatie van situaties die helpen om doelen te bereiken positief is, terwijl de evaluatie van situaties die dit verhinderen negatief zal zijn. Maar welke doelen zijn dan belangrijk?

Allereerst is status een belangrijk doel, voor mensen in het algemeen en leerlingen in het bijzonder (zie bijvoorbeeld Barkow, 1989; Huberman, Loch, & Öncüler, 2004). *Status* is de relatieve positie die iemand heeft in een groep. Doordat status relatief is, betekent dit dat het verhogen van de status van de één ten koste gaat van de status van een ander. Vaak gebeurt het verhogen van status door anderen te domineren. Leerlingen met een hoge status zijn nadrukkelijk aanwezig in de groep. Meestal weten leerlingen in een klas wel wie de klasgenoten met een hoge status zijn. Naast status is *affectie* een tweede doel dat belangrijk is voor mensen en dus ook voor leerlingen (zie bijvoorbeeld Buhrmester, 1990; Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009). Affectie betekent goede en waardevolle relaties hebben met anderen. Bij affectie gaat het vooral om een goede relatie tussen twee individuen, bijvoorbeeld door elkaar aardig te vinden. Dat houdt in dat affectie niet of nauwelijks relatief is. Goede relaties met de één hoeft niet ten koste te gaan van relaties met anderen. Omdat zowel status als affectie belangrijke doelen zijn voor leerlingen, zullen ze proberen om beide te bereiken.

Het bereiken van doelen: de opbrengst van pesten

Zijn leerlingen in staat om status te verkrijgen door anderen te domineren zonder dat ze het risico lopen om affectie te verliezen? Het antwoord hierop is ja. Leerlingen verdelen de groep namelijk in enerzijds belangrijke anderen, die een bron kunnen zijn van affectie en vriendschappen

en anderzijds onbelangrijke anderen, die ze kunnen domineren, omdat belangrijke anderen niet om hen geven (Olthof & Goossens, 2008; Veenstra, Lindenberg, Munnikma, & Dijkstra, 2010). Deze leerlingen waar anderen niet om geven, zijn daarmee een bron om status te verwerven. Verschillende onderzoeken hebben inmiddels aangetoond dat pesten een belangrijke manier is om in de klas te domineren en status te verwerven (bijvoorbeeld Olthof e.a., 2011; Sijtsema e.a., 2009). Hoe kunnen ouders nu pesten zonder status te verliezen en het risico te lopen dat klasgenoten hen afwijzen? De veronderstelling is dat ouders het minste risico lopen als ze klasgenoten pesten die door belangrijke anderen worden afgewezen.

Veenstra e.a. (2010) onderzochten dit bij leerlingen in de bovenbouw van Nederlandse basisscholen. In de netwerken van pesten gingen zij na wie er pest (of de dader een jongen of meisje is), wie er door de dader wordt gepest (of het slachtoffer een jongen of meisje is), en wie dit evalueert (wat jongens en meisjes over zowel de ouders als de slachtoffers zeggen).

Voor leerlingen in de basisschoolleeftijd zijn vooral klasgenoten van dezelfde sekse belangrijke anderen (Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2007; Maccoby, 1998; Olthof & Goossens, 2008). Het is daarom het minst risicovol om leerlingen te gaan pesten die door klasgenoten van dezelfde sekse worden afgewezen. Het bleek bijvoorbeeld dat jongens die andere jongens pesten door een deel van de jongens wordt afgewezen, maar

meisjes doen dat niet (de pestende jongens zijn immers geen bedreiging voor de meisjes). Meisjes wijzen jongens die jongens pesten niet af, maar doen dat wel als jongens meisjes pesten. Als jongens andere jongens pesten, gaat dat voor hen niet ten koste van affectie. Ze worden wel afgewezen door de jongens die ze pesten, maar daar geven ze niet om. De andere jongens uit de klas zijn de belangrijke anderen en die vinden de jongens die de zwakke jongens pesten nog steeds leuk. Doordat de ouders afgewezen jongens pesten, vinden de meeste klasgenoten de jongens die jongens pesten net zo leuk als jongens die niet pesten.

Hoe zit het met de doelen van status en affectie in de voorbeeldklas uit figuur 2 en 3? Doordat de ouders en hun meelopers (de 'pestgroep', zie figuur 3) elkaar verdedigen hoeven deze leerlingen zich weinig aan te trekken van de andere leerlingen in de klas. Afwijzing of verlies van affectie speelt hier geen rol, omdat de andere jongens en meisjes geen belangrijke anderen voor hen zijn. Daarnaast levert het pesten wel degelijk status op (zie ook: Dijkstra, Lindenberg, Verhulst, Ormel, & Veenstra, 2010). De jongens uit de jongensgroep zijn niet populair (*perceived popularity*), evenmin als de meiden uit de meisjesgroep. In de groep ouders, de pestgroep, zitten echter alle populaire leerlingen van de klas. De ouders hebben er dus baat bij om elkaar te verdedigen. Ondanks hun vervelende gedrag tegenover klasgenoten zien de meeste klasgenoten de ouders wel als de populaire leerlingen van de klas.

[5] Samenvatting en conclusie

Het is belangrijk om pesten als een groepsproces te zien. Er zijn meer leerlingen bij pesten betrokken dan alleen ouders en slachtoffers. Andere leerlingen dragen er toe bij dat het pesten in stand blijft of zelfs toeneemt. Meelopers en aanmoedigers maken dat ouders zich gesterkt voelen. Doordat buitenstaanders niet ingrijpen, stemmen ze impliciet in met het pesten. Hun rol is daardoor minder onschuldig dan op het eerste gezicht lijkt. Verdedigers zijn belangrijk voor slachtoffers, maar ze kunnen het pesten in een klas vaak niet helemaal stoppen. Wel voelen slachtoffers zich een stuk beter in een klas met veel verdedigers. De rollen van leerlingen bij pesten zijn vaak niet statisch, maar dynamisch. Ouders kunnen bijvoorbeeld ook verdedigers zijn, vooral van hun eigen vrienden.

Andere leerlingen vormen ook een belangrijke omgeving die de norm bepaalt voor de evaluatie van pesten. De bereidheid van leerlingen om wel of niet met pesten door te gaan hangt hiermee samen. Als belangrijke leerlingen (zoals seksegenoten of populaire leerlingen) pesten accepteren, hebben ouders weinig reden om hun gedrag te stoppen. Als er daarentegen veel leerlingen in de klas optreden tegen pesten, is het voor ouders veel minder aantrekkelijk om door te gaan met pesten. Zij zullen dan eerder geneigd zijn om te stoppen.

Een andere verklaring voor pesten kan liggen in het willen bereiken van bepaalde

doelen. Sociaal succes is een belangrijk doel voor alle leerlingen en dus ook voor ouders. Leerlingen kunnen hun status verhogen door andere leerlingen te domineren, bijvoorbeeld door te pesten. Ze kiezen hiervoor niet-populaire, afgewezen leerlingen uit waar anderen weinig om geven, om de goede relatie met anderen niet te verliezen. Pesten kan dus een gunstige opbrengst opleveren, omdat het helpt om belangrijke doelen te bereiken. Als pesten niet gewaardeerd wordt en de opbrengst daardoor niet langer positief is, zullen ouders minder gemotiveerd zijn om door te gaan.

Onderzoek naar het groepsproces brengt verschillende factoren naar voren die bijdragen aan het in stand houden van pesten. Dat kunnen bepaalde pestrollen zijn die het pesten aanmoedigen, de normen van een groep die pesten bevorderen of belangrijke opbrengsten van pesten. De benadering van pesten als een groepsproces biedt daarom goede aanknopingspunten voor interventies tegen pesten. Zo zijn de rolbenadering en het sociale succes van ouders bijvoorbeeld belangrijke theoretische achtergronden voor het KiVa antipestprogramma.

Literatuur

Barkow, J.H. (1989). *Darwin, sex, and status: Biological approaches to mind and culture*.

Toronto: University of Toronto Press.

Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence.

Child Development, 61, 1101-1111.

Bukowski, W.M., Motzoi, C. & Meyer, F.

(2009). Friendship as process, function, and outcome. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231).

New York: Guilford.

Camodeca, M. & Goossens, F.A. (2005).

Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research, 47*, 93-105.

Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behavior to peer acceptance.

Developmental Psychology, 40, 691-702.

Cillessen, A.H.N. & Rose, A.J. (2005).

Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 102-105.

Dijkstra, J.K., Lindenberg, S. & Veenstra, R.

(2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among

- preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches. *Developmental Psychology*, *43*, 1377-1389.
- Dijkstra, J.K., Lindenberg, S. & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 1289-1299.
- Dijkstra, J.K., Lindenberg, S., Verhulst, F.C., Ormel, J. & Veenstra, R. (2009). The relation between popularity and aggressive, destructive, and norm-breaking behaviors: Moderating effects of athletic abilities, physical attractiveness, and prosociality. *Journal of Research on Adolescence*, *19*, 401-413.
- Dijkstra, J.K., Lindenberg, S., Verhulst, F.C., Ormel, J. & Veenstra, R. (2010). The relation between popularity and aggressive, destructive, and norm-breaking behaviors: Moderating effects of athletic abilities, physical attractiveness, and prosociality. *Journal of Research on Adolescence*, *19*, 401-413.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, *44*, 51-65.
- Gini, G. (2007). Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying. *School Psychology International*, *28*, 77-89.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, *33*, 467-476.
- Goossens, F.A., Olthof, T. & Dekker, P.H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, *32*, 343-357.
- Graham, S. & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, *34*, 587-599.
- Hawley, P.H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, *19*, 97-132.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, *28*, 59-81.
- Huberman, B.A., Loch, C.H. & Öncüler, A. (2004). Status as a valued resource. *Social Psychology Quarterly*, *67*, 103-114.
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M. & Salmivalli, C. (in press). 'It must be me' or 'It could be them'. The impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustment. *Social Networks*, doi: 10.1016/j.socnet.2010.07.002.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in

varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 261-282.

Keizer, K., Lindenberg, S. & Steg, L. (2008). The spreading of disorder. *Science*, 322, 1681-1685.

Lindenberg, S. (2008). Social rationality, semi-modularity and goal-framing: What is it all about? *Analyse & Kritik*, 30, 669-687.

Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes. Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap.

O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.

Olthof, T. & Goossens, F.A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17, 24-46.

Olthof, T., Goossens, F.A., Vermande, M.M., Aleva, E.A. & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339-359.

Rodkin, P.C. & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 488-501.

Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G. & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144-151.

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

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

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victims relationships. In K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.

Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (in press). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behaviors in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*.

Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C. & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1009-1019.

Sijtsema, J.J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35*, 57-67.

Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-45). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International, 24*, 131-146.

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

Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmma, A. & Dijkstra, J.K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development, 81*, 480-486.

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

Vermande, M.M., Van den Oord, E.J.C.G., Goudena, P.P. & Rispens, J. (2000). Structural

characteristics of aggressor-victim relationships in Dutch school classes of 4- to 5-year-olds. *Aggressive Behavior, 26*, 11-31.

Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J.B., Goossens, F.A., Smits, M.S.I. & Koot, H.M. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development, 19*, 285-303.

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*, 523-536.