

4 Pesten als groepsproces

[Gijs Huitsing, Matty van der Meulen en René Veenstra]

Huitsing, G., Meulen, M. van der, & Veenstra, R. (2015). Pesten als groepsproces. In: M. Vermande, M. van der Meulen, & A. Reijntjes (red.), Pesten op school: Achtergronden en interventies, 2e druk (pp. 83-98). Amsterdam: Boom|Lemma.

4.1 Inleiding

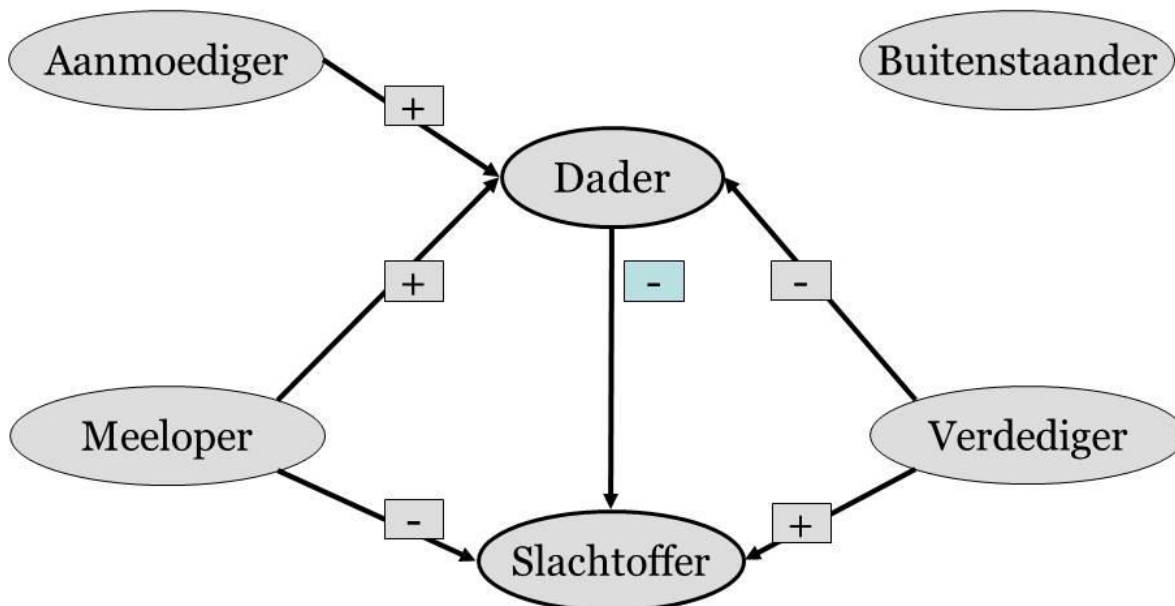
Als er wordt gepest, is het zelden zo dat er alleen daders en slachtoffers bij betrokken zijn. Vaak zijn er veel meer leerlingen aanwezig, die op de een of andere manier invloed uitoefenen op het pesten. Uit observaties van pesten op het schoolplein bleek bijvoorbeeld dat in maar liefst driekwart van de gevallen toeschouwers een versterkende rol hadden door mee te doen met het pesten of door de dader aan te moedigen (zie O'Connell, 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 groepsprocessen bij pesten. Pesten kan ten eerste moeilijk worden begrepen zonder kennis over de rollen die leerlingen kunnen hebben bij pesten (paragraaf 4.2). De groep vormt daarnaast een belangrijke context voor de evaluatie van pesten. De waardering van pesten houdt verband met de normen van de groep (paragraaf 4.3). Pesten speelt zich niet uitsluitend af op het niveau van de groep maar ook op het relationele niveau tussen leerlingen. De relatie tussen specifieke daders en specifieke slachtoffers kan inzicht geven in de vraag waarom daders bepaalde slachtoffers kiezen. Op eenzelfde manier kunnen relaties tussen daders, slachtoffers en verdedigers inzicht geven in de voor- en nadelen van verdedigen (paragraaf 4.4). We besluiten met de belangrijke vraag waarom sommige leerlingen pesten en anderen niet. Wat zijn de voordelen van pesten, wat levert het de daders op (paragraaf 4.5)?

4.2 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 kunnen innemen in het [index=subject level1=groepsproces] 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 kentering in het onderzoek naar pesten. De [index=subject level1=rolbenadering] rolbenadering kent zes a priori of theoretische rollen die aangeven hoe leerlingen bij pesten betrokken kunnen zijn. Deze rollen zijn grafisch weergegeven

in figuur 4.1. Er zijn twee rollen die voor de hand liggen als het om pesten gaat. Enerzijds is er de *dader*[index=subject level1=pestrollen level2=initiatiefnemende dader], degene die het initiatief neemt om anderen te pesten, anderzijds is er het *slachtoffer*[index=subject level1=pestrollen level2=slachtoffer], degene die wordt gepest. Het groepsproces wordt vooral duidelijk door naar de overige rollen te kijken.



Figuur 4.1 De rollen in het groepsproces van pesten (NB: 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*, [index=subject level1=pestrollen level2=meeloper] kinderen die actief mee gaan pesten door bijvoorbeeld ook het slachtoffer te slaan of uit te schelden. Ook zijn er *aanmoedigers*[index=subject level1=pestrollen level2=aanmoediger]: ze doen niet actief mee, maar staan er vaak bij en moedigen de dader aan door bijvoorbeeld te gaan lachen (publiek). 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.

Naast pesten of het ondersteunen daarvan kunnen leerlingen op een andere manier bij pesten betrokken zijn. Aan de kant van het slachtoffer staan *verdedigers*[index=subject level1=pestrollen level2=verdediger]. 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 om hulp te halen of het slachtoffer na het pesten te steunen, gerust te stellen of te troosten. Op deze manier ervaart de gepeste leerling wel 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 [index=subject level1=pestrollen level2=buitenstaander] *buitenstaanders*. Deze leerlingen zijn vaak wel aanwezig als er wordt gepest, maar ze doen niet mee en grijpen ook niet in om het te proberen te stoppen. Buitenstaanders spelen een belangrijke rol in het laten

voortduren van het pesten. Door niets te doen stemmen ze er impliciet mee in: *wie zwijgt stemt toe* (zie ook paragraaf [2.4](#) voor een beschrijving van de pestrollen).

Deze rolbenadering bij pesten is in de afgelopen jaren vaak toegepast in onderzoek, ook in Nederland (zie hiervoor Goossens, Olthof & Dekker, 2006; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva & Van der Meulen, 2011; Pronk, Goossens, Olthof, De Mey & Willemsen, 2013). Een uitgebreid internationaal overzicht is elders te vinden (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 tot 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

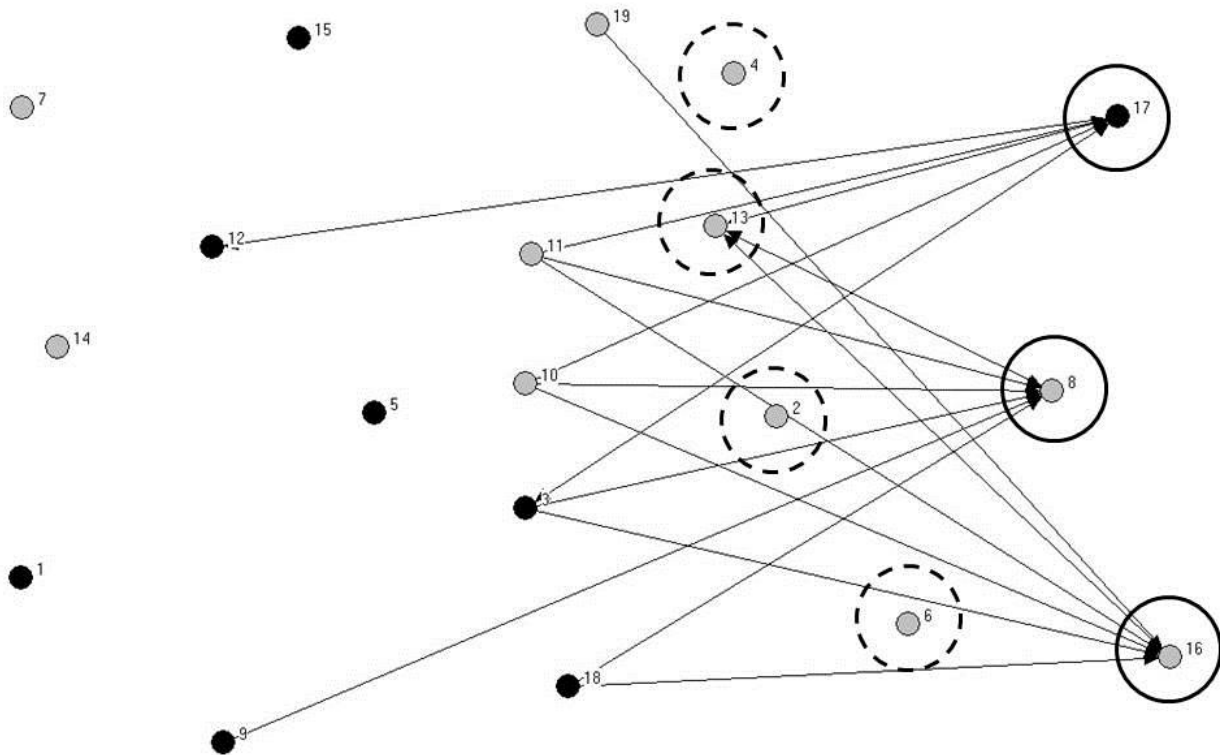
Omdat de rolbenadering uitgaat van een groepsproces is het ook nodig om de rollen vanuit een groepsbenadering te bestuderen. Een [index=subject level1=netwerkbenadering] netwerkbenadering van de groep is hiervoor bij uitstek geschikt. Een netwerkbenadering onderzoekt niet alleen of een leerling pest, 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 (Huitsing & Veenstra, 2012). 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 afgebeeld in figuur [4.2](#). 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 [4.2](#)). 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 klasgenoten met de nummers 8, 16 en 17 als meelopers en aanmoedigers, samen met leerlingen 2, 4, 6 en 13 (met een stippelijntje omcirkeld in figuur [4.2](#)).

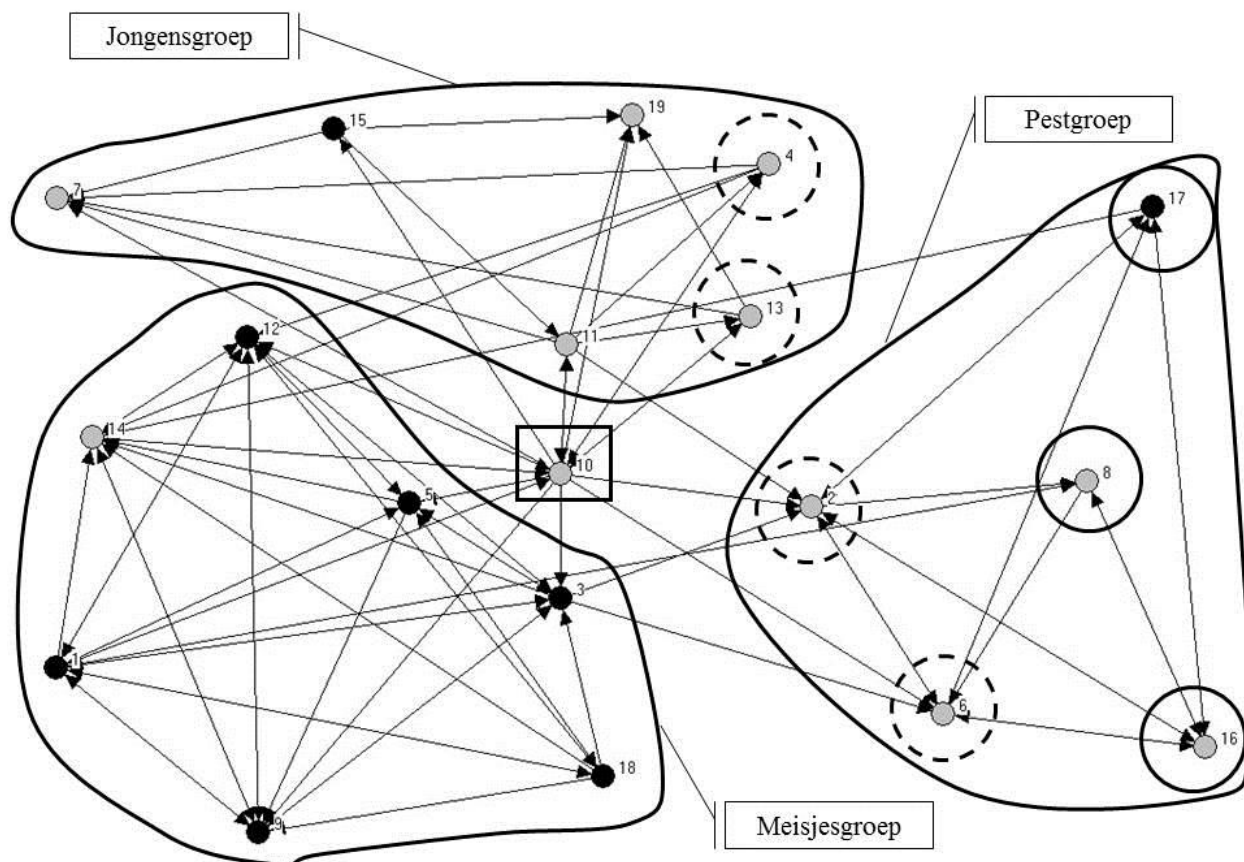
Het [index=subject level1=pestnetwerk] pestnetwerk van deze klas laat zien dat sommige pestrollen samenhangen en slechts subtiel van elkaar verschillen. Leerlingen noemen de drie daders van deze klas immers ook als meelopers. Daarmee toont dit voorbeeld dat de pestrollen niet statisch zijn, maar dat ze per situatie kunnen wisselen. Zo is soms de ene dader de aanstichter en volgen anderen (meelopers). Op een ander moment is een dergelijke aanstichter een meeloper bij het pesten door de anderen.

Op eenzelfde manier kan het [index=subject level1=verdedigingsnetwerk] verdedigingsnetwerk van een klas in kaart worden gebracht. De vraag is hier: ‘Door welke klasgenoten word jij geholpen als je wordt gepest?’ Dit netwerk is weergegeven in figuur [4.3](#), waarbij leerlingen op dezelfde plaats in het netwerk staan als in figuur [4.2](#). Daarmee zijn de posities van de leerlingen

in het netwerk in beide figuren vergelijkbaar. Het blijkt dat het verdedigingsnetwerk van de klas uiteenvalt in drie groepen. Er is een jongensgroep (linksboven in de figuur) met voornamelijk jongens die elkaar helpen als ze worden gepest, en er is eenzelfde groep voor meisjes (linksonder in de 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 4.2 ‘Wie begint er altijd als je wordt gepest?’ Grafische weergave van een pestnetwerk van een schoolklas. (NB: grijze rondjes zijn jongens, zwarte rondjes zijn meisjes. De met een dichte lijn omcirkelde leerlingen worden genoemd als dader, de met een stippellijn omcirkelde leerlingen worden genoemd voor het meelopen met en aanmoedigen van daders.)



Figuur 4.3 ‘Door welke klasgenoten word jij geholpen als je wordt gepest?’ Grafische weergave van een verdedigingsnetwerk van een schoolklas. (NB: grijze rondjes zijn jongens, zwarte rondjes zijn meisjes. De lijnen laten subgroepen zien van leerlingen die vooral elkaar verdedigen. Deze klas heeft drie groepen van leerlingen die elkaar verdedigen. Eén leerling (nummer 10) is verbonden met alle drie de groepen.)

Het verdedigingsnetwerk van deze klas laat een aantal interessante aspecten van het groepsproces zien. Ten eerste geven de resultaten aan dat daders in dezelfde subgroep zitten (zie ook Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997). Daders 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 [index=subject level1=ingroep-uitgroepgedrag] *ingroep-uitgroepgedrag*: leerlingen zijn geneigd om de ingroep te prefereren boven de uitgroep (Gini, 2006, 2007; Tajfel & Turner, 1979; zie ook hoofdstuk 3). De ingroep is hierbij de subgroep waartoe een leerling behoort, de uitgroep wordt gevormd door leerlingen van andere groepen. Ten tweede kan dit voorbeeld een verklaring geven waarom leerlingen verschillende en soms tegenstrijdige rollen kunnen innemen, bijvoorbeeld voor zowel pesten als verdedigen. Een netwerkbenadering van de rollen maakt duidelijk dat de uitgroep sommige leerlingen kan noemen als dader, terwijl de ingroep hen noemt als verdediger. Het is daarom dus beter om te spreken van [index=subject level1=dynamische rollen] *dynamische rollen*.

4.3 De evaluatie van pesten in de context van de groep

Voor de evaluatie van pesten kijken we hoe klasgenoten het gedrag van ouders waarderen. Het gaat hier vooral om de vraag hoe goed ouders in de groep liggen; hoe is hun sociale positie in de klas? Bij [index=subject level1=sociale waardering] sociale waardering is het belangrijk een onderscheid te maken in twee 'soorten' (Cillessen & Rose, 2005). Enerzijds kunnen leerlingen geliefd zijn. Klasgenoten vinden geliefde leerlingen leuk of aardig, accepteren hen en wijzen hen nauwelijks af (nomineren hen weinig voor de vraag wie 'niet leuk' zijn). Leerlingen die geliefd zijn, vertonen ook vaak prosociaal of hulpvaardig gedrag. Anderzijds kunnen leerlingen ook populair zijn. 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.

[Kader 4.1] De populaireren

Ik heb een probleem, ik ben 11 jaar en ik zit in groep 7. In onze klas zitten vier groepen: de populaireren, de minder populaireren, nog minder populaireren en de sukkel.

Ik vind de groepen echt heel stom, en volgens mij ook meer mensen, maar het vreemde is: in de populaire groep zitten twee jongens en drie meisjes, twee jongens hebben verkering met de andere twee meisjes. Dat is nog niet zo vreemd, maar wat vreemd is, iedereen haat de populaireren! Iedereen is bang voor ze, ze pesten iedereen, eerst mij niet, maar nu wel, daardoor ben ik erachter gekomen. Elke keer als X langsloopt roept hij: je bent lelijk! Ik zeg dan iedere keer: dat is weer pestgedrag, weet je nog? Maar hij schijnt het niet erg te vinden. Ik heb zo'n zin om de waarheid tegen ze te zeggen, maar elke keer als ik dat wil doen, ben ik bang dat ik weer eeuwig gepest word. Ik heb er met mijn vriendin over gesproken (zij zit in de populaire groep) en zij vindt dat ook. Ik heb nog nooit in een andere groep gezeten dus ik weet ook niet of het normaal is wat ik nu meemaak. Heeft een van jullie tips om ze eens echt de waarheid te vertellen?

Een hopeloos 11-jarig meisje

(Uit: Achterwerk, *VPRO Gids* 24, 2010)

[einde kader]

Ouders zijn over het algemeen niet geliefd bij andere leerlingen (zie ook hoofdstuk 1), maar ze zijn vaak wel populair (Olthof et al., 2011; Reijntjes et al., 2013; Sijtsema, Veenstra, Lindenberg & Salmivalli, 2009). Deze kwalificatie van ouders 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. Voor leerlingen vormt de klas of groep waarin ze zitten een belangrijke context.

[index=subject level1=groepsnormen] 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 zes weken ingedeeld in een groepje van zes. De onderzoekers bepaalden voor iedere jongen apart en ook 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 groepjes die gemiddeld weinig agressief waren, agressieve groepsleden afwezen. Daarentegen wezen groepjes die gemiddeld behoorlijk agressief waren, vergelijkbaar agressieve jongens niet af. Voor rustig teruggetrokken gedrag werd het tegenovergestelde patroon waargenomen. Agressieve groepjes wezen rustige groepsleden af, terwijl dit niet gebeurde in rustige groepjes. Een verklaring voor deze uitkomsten is de (mis)match tussen het individu en de groep, zoals weergegeven in het [index=subject level1=persoon-groepsimilariteitmodel] *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 groepjes. Een slechte match leidt eerder tot afwijzing, bijvoorbeeld van rustige jongens in agressieve groepjes.

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 hun pestgedrag ertoe leidt dat ouders niet erg geliefd zijn (Sentse et al., 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 leuker 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 zodanig 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 meerdere 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 andere? 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. Hetzelfde mechanisme als in het persoon-groepsimilariteitmodel kan hier worden toegepast, alleen bestaat de vergelijkingsgroep nu alleen maar uit populaire leerlingen, die vaak deel uitmaken van hetzelfde subgroepje (soort zoekt soort; zie bijvoorbeeld Witvliet et al., 2010). Als de populaire leerlingen pesten, is de acceptatie van ouders 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. De 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 groepsnorm en psychische problemen

Kan een (mis)match tussen individu en groep ook gevolgen hebben voor de psychologische gesteldheid van leerlingen? In hoofdstuk 1 hebben we gezien dat slachtofferschap gepaard kan gaan met diverse psychische problemen. Uit nader onderzoek (Huitsing, Veenstra, Sainio & Salmivalli, 2012) blijkt dat de ernst van problemen als depressie en gebrek aan zelfvertrouwen samenhangt met hoeveel andere slachtoffers er in de klas zijn. In het onderzoek werd nagegaan hoeveel klasgenoten door de dader werden gepest en welke leerlingen dat waren. Sommige daders pestten 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 angstiger zijn en vaker worden afgewezen door klasgenoten als ze in een klas zitten met veel leerlingen die het pesten aanmoedigen. Het omgekeerde geldt voor verdedigen. 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 ervoor dat slachtoffers respectievelijk slechter of beter af zijn. In een vervolgstudie is daarnaast aangetoond dat aanmoedigers ervoor zorgen 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, 2011). Deze studies tonen aan dat de rollen en de normen in de klas een belangrijk verschil maken voor het psychologisch welbevinden van slachtoffers en de mate van pesten.

4.4 Dyades in de groep: wederzijdse relaties tussen slachtoffers, daders en verdedigers

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 specifieke daders en specifieke slachtoffers. Zulke relaties tussen tweetallen, of [index=subject level1=dyades] *dyades*, lenen zich er goed voor om vanuit een dyadisch netwerkperspectief te worden onderzocht. Deze dyades zijn ingebed in een groter geheel: het groepsnetwerk van een schoolklas (zie bijvoorbeeld Huitsing et al., 2012; Vermande, Van den Oord, Goudena & Rispens, 2000). Onderdeel van dit groepsnetwerk zijn verdedigingsrelaties, waar zowel slachtoffers als daders van kunnen profiteren (zie ook paragraaf 4.2).

[index=subject level1=dader-slachtofferrelaties] Dader-slachtofferrelaties

Een belangrijk kenmerk van pesten is dat er een machtsverschil is tussen daders en slachtoffers (zie hoofdstuk 1). Onderzoek heeft vaak 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 et al., 2007). Het onderzoek richtte zich zowel op het perspectief van het slachtoffer (‘Door welke klasgenoten word jij gepest?’) als op 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 is de kans dat ze elkaar pesten groter. Ook de positie in de groep werd onderzocht. Slachtoffers worden vaak afgewezen 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 vaak dominant, zeker in vergelijking met hun slachtoffers (zie ook Salmivalli & Peets, 2009).

Een andere studie naar dader-slachtofferdyades onderzocht specifiek de doelen die leerlingen hebben (Sijtsema et al., 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 doelen belangrijk zijn, vinden dus vooral statusdoelen belangrijk. Uit deze studie bleek dat daders, meer dan slachtoffers, waarde hechten aan de statusdoelen. Daders willen gezien worden en indruk maken.

[index=subject level1=slachtoffer-verdedigerrelaties] Slachtoffer-verdedigerrelaties

Hiervoor hebben we al aangegeven dat een klas met veel verdedigers gunstig is voor slachtoffers (Kärnä et al., 2010; Salmivalli et al., 2011). Dit wordt duidelijk als onderzocht wordt wat verdedigers betekenen voor individuele slachtoffers. Slachtoffers met verdedigers blijken beter af te zijn dan slachtoffers zonder verdedigers (Sainio, Veenstra, Huitsing & Salmivalli, 2011). 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 bij slachtoffers zonder verdedigers. Welke klasgenoten noemen slachtoffers dan als hun verdedigers? Hoe zien slachtoffer-verdedigerrelaties eruit?

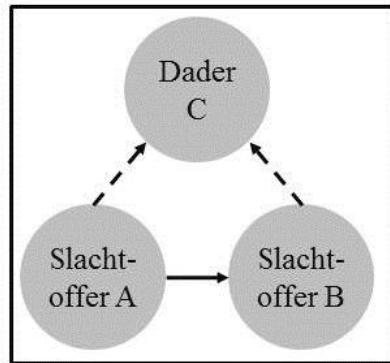
Het blijkt dat leerlingen vooral klasgenoten van hun eigen sekse verdedigen. Jongens verdedigen vooral jongens, meisjes verdedigen vooral meisjes. Het komt ook wel eens voor dat een jongen een meisje verdedigt als ze wordt gepest, maar het gebeurt zelden dat een meisje voor een jongen opkomt. Verdedigers en slachtoffers zijn dus vaak van 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 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.

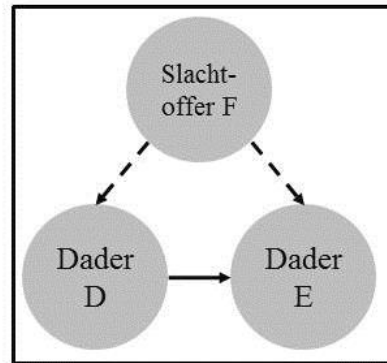
Verdedigerrelaties tussen slachtoffers en tussen daders

Recente studies hebben onderzoek naar relaties tussen daders, slachtoffers en verdedigers met een netwerkbenadering op twee manieren uitgebreid: enerzijds door meerdere relaties tegelijkertijd te onderzoeken, zodat duidelijk wordt hoe ze met elkaar samenhangen, anderzijds door relaties over langere tijd te bestuderen om meer te weten te komen over hun ontwikkeling. Een voorbeeld van het eerste is te zien in figuur 4.4 (ontleend aan Huitsing & Veenstra, 2012). In figuur 4.4.a noemen slachtoffers A en B bij de vraag ‘Door wie word je gepest?’ dezelfde dader C, waardoor ze een reden hebben om elkaar verdedigen. In figuur 4.4.b is te zien dat daders D en E die hetzelfde slachtoffer F pesten, elkaar ook verdedigen. Deze bevindingen laten zien dat slachtoffers andere slachtoffers helpen door ze te verdedigen, maar dat ook daders elkaar helpen door elkaar te verdedigen. Daarmee sluiten deze resultaten aan bij de eerder genoemde *ingroep-uitgroep processen*, en tonen ze dat kinderen verschillende dynamische rollen in kunnen nemen (zie paragraaf 4.2).

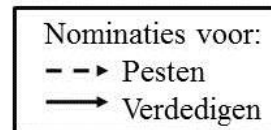
In een andere studie is de ontwikkeling over tijd van dit soort relaties onderzocht (Huitsing et al, 2014). Verdedigen van slachtoffers ontstaat uit twee processen: enerzijds blijkt dat slachtoffers die dezelfde dader(s) hebben elkaar gaan verdedigen, anderzijds blijkt dat verdedigers van een slachtoffer (in figuur 4.4.a: slachtoffer B is eerst verdediger van slachtoffer A) risico lopen om gepest te gaan worden door de dader van het slachtoffer dat ze verdedigen. Dit maakt duidelijk dat verdedigen risicovol kan zijn, doordat daders hun agressie ook op de verdedigers gaan richten. Verdedigen tussen daders onderling ontstaat ook uit twee processen: enerzijds blijkt dat daders die hetzelfde slachtoffer pesten elkaar gaan verdedigen, anderzijds blijkt dat een verdediger van een dader (in figuur 4.4.b is dader E een verdediger van dader D) ook het slachtoffer van die dader gaat pesten. Dit illustreert dat verdedigers van daders niet alleen daders verdedigen (steunen van de ingroep), maar ook kinderen uit de uitgroep gaan pesten. Deze resultaten laten zien dat processen rondom pesten en verdedigen complexer zijn dan eenvoudige pestrelaties tussen daders, slachtoffers en verdedigers.



Figuur 4.3.a



Figuur 4.3.b



Figuur 4.4 Een netwerkbenadering van pesten en verdedigen: verdedigingsrelaties tussen slachtoffers en tussen daders van pesten

4.5 Doelen en opbrengsten van pesten

Waarom pesten sommige leerlingen, terwijl andere dit niet doen? Het antwoord op deze vraag moeten we misschien zoeken in de doelen die leerlingen hebben. Eerder ging het al over statusdoelen. De vraag is wat leerlingen verder willen bereiken in een groep van leeftijdgenoten en hoe dat samenhangt 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 streven is en dat het bereiken hiervan erg belangrijk is. De veronderstelling is dat veel van wat mensen doen tot stand komt binnen een zogeheten [index=subject level1=doelframe] *doelframe* (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. Welke doelen zijn 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). [index=subject level1=status] *Status* is de relatieve positie die iemand heeft in een groep. Omdat status relatief is, gaat het verhogen van de status van de een ten koste van de status van een ander. Vaak wordt status verhoogd 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 [index=subject level1=affectie] *affectie* een 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 een hoeven 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. Kinderen verschillen echter wel in de mate waarin ze status en affectie nastreven (Palmen, Van Roij, Vermande, Deković & Van Aken, 2006). Voor ouders is machtsambitie bijvoorbeeld belangrijker dan voor buitenstaanders of slachtoffers (Olthof et al., 2011, Sijtsema et al., 2009).

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 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, Munniksma & Dijkstra, 2010). De leerlingen om wie anderen niet geven, zijn daarmee een bron om status te verwerven. Verschillende onderzoeken hebben inmiddels aangetoond dat pesten een effectieve manier is om in de klas te domineren en status te verwerven (bijvoorbeeld Olthof et al., 2011; Sijtsema et al., 2009; Volk, Camilleri, Dane & Marini, 2012). 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.

Voor leerlingen op de basisschool 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. Veenstra et al. (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 keken ze wat jongens en meisjes over zowel de ouders als de slachtoffers zeggen. Het bleek bijvoorbeeld dat jongens die andere jongens pesten, door een deel van de jongens worden afgewezen, maar niet door meisjes (de pestende jongens zijn immers geen bedreiging voor de meisjes). Meisjes wijzen jongens wel af als jongens meisjes pesten. Als jongens andere jongens pesten, zoeken ze slachtoffers die worden afgewezen, zodat het voor hen niet ten koste gaat van affectie.

Hoe zit het met de doelen van status en affectie in de voorbeeldklas uit figuur 4.2 en figuur 4.3? Doordat de ouders en hun meelopers (de ‘pestgroep’, zie figuur 4.3) 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. De jongens uit de jongensgroep zijn niet populair, evenmin als de meiden uit de meisjesgroep. In de groep ouders,

de pestgroep, zitten echter alle populaire leerlingen van de klas. De daders hebben er dus baat bij om elkaar te verdedigen. Ondanks hun vervelende gedrag naar klasgenoten zien de meeste klasgenoten de daders wel als de populaire leerlingen van de klas. Pesten kent dus (op korte termijn) duidelijke baten tegenover weinig kosten (zie ook Reijntjes et al. 2013).

4.6 Samenvatting en conclusie

Het is belangrijk om pesten als groepsproces te zien. Er zijn meer leerlingen bij pesten betrokken dan alleen daders en slachtoffers. Andere leerlingen dragen ertoe bij dat het pesten in stand blijft of zelfs toeneemt. Meelopers en aanmoedigers zorgen ervoor dat daders zich gesterkt voelen. Doordat buitenstaanders niet ingrijpen, stemmen ze impliciet in met het pesten. Hun rol is daardoor minder onbelangrijk dan die 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 dynamisch. Daders kunnen bijvoorbeeld ook verdedigers zijn, vooral van hun eigen vrienden.

Andere leerlingen vormen ook een belangrijke omgeving die van invloed is op de norm ten aanzien van 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 daders weinig reden om hun gedrag te stoppen. Als er daarentegen veel leerlingen in de klas optreden tegen pesten, is het voor daders veel minder aantrekkelijk om door te gaan met pesten. Zij zullen dan eerder geneigd zijn om te stoppen.

Een verklaring voor pesten ligt daarom ook in het willen bereiken van bepaalde doelen. Sociaal aanzien is een belangrijk doel voor alle leerlingen, en met name voor daders. Leerlingen kunnen hun status verhogen door andere leerlingen te domineren, bijvoorbeeld door te pesten. Ze kiezen hiervoor veelal niet-populaire, afgewezen leerlingen uit om wie anderen weinig geven; dit om de goede relatie met anderen niet te verliezen. Pesten kan dus een positief resultaat hebben, omdat het helpt om belangrijke doelen te bereiken. Als pesten niet gewaardeerd wordt in een klas en de opbrengst daardoor niet langer positief is, zullen daders minder gemotiveerd zijn om ermee door te gaan.

Onderzoek naar het groepsproces brengt verschillende factoren aan het licht 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 daders bijvoorbeeld belangrijke theoretische uitgangspunten van het *KiVa*-antipestprogramma (zie paragraaf [7.3](#)).

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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Huberman, B.A., Loch, C.H., & Öncüler, A. (2004). Status as a valued resource. *Social Psychology Quarterly, 67*, 103-114.
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior, 38*, 494-509.
- Huitsing, G., Van Duijn, M. A. J., Snijders, T. A. B., Wang, P., Sainio, M., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2012). Univariate and multivariate models of positive and negative networks: Liking, disliking, and bully-victim relationships. *Social Networks, 34*, 645- 657.
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2012). 'It must be me' or 'It could be them'. The impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustment. *Social Networks, 34*, 379-386.
- Huitsing, G., Snijders, T.A.B., Van Duijn, M.A.J., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology, 26*, 645-659.
- 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., & Meulen, M. van der (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339-359.
- Palmen, H. M. H., Van Roij, K. J. L. M., Vermande, M. M., Dekovic, M., & Van Aken, M. A. G. (2006). Sekseverschillen in vriendschapsbehoeften. *Kind en Adolescent*, 27, 26-33.
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willemen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51, 669-682.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., van de Schoot, R., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group: A three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1217-1229.
- 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. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behaviors in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668-676.
- 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.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, 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., Winter, A.F. de, 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., Oord, E.J.C.G. van den, 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.

Volk, A.A., Camilleri, J. A., Dane, A.V., & Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior, 35*, 222-238.

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.