

*Marjolijn Vermande, Matty van der Meulen, Liesbeth Aleva,
Tjeert Olthof en Frits Goossens*

Casus Lisa

Lisa is een meisje van 14 jaar in klas 2 van het vmbo-t van een brede scholengemeenschap. Uiterlijk is ze weinig opvallend. Haar hobby is haar pony. Lisa's moeder werkt in de thuiszorg en haar vader is veel weg als vrachtwagenchauffeur. Lisa is door haar mentor doorverwezen naar de schoolpsycholoog, omdat haar schoolprestaties slecht zijn, ze faalangstig is en weinig initiatief neemt. In de klas wordt ze

gepest. Klasgenoten sluiten haar buiten, schelden haar uit voor 'trut' of 'paard' en bedreigen haar via MSN: 'Als je nog één keer je bek opendoet...'
Uit intelligentieonderzoek blijkt dat Lisa op niet-verbale taken gemiddeld presteert, maar dat haar woordenschat onder het niveau van dat van haar klasgenoten ligt. Ze kan zich verbaal niet goed uitdrukken en heeft weinig kennis van de wereld om haar heen.

Kader 3.1

3.1 Inleiding

Wat is pesten?

Er bestaan vele definities van pesten. De meeste definities hebben drie kenmerken gemeen (Salmivalli & Peets, 2009):

- 1 de dader heeft de bedoeling iemand leed te berokkenen;
- 2 het pesten vindt herhaaldelijk en over een langere periode plaats;
- 3 er is een verschil in macht tussen dader en slachtoffer.

Conflicten tussen kinderen die fysiek, mentaal en qua sociale status even sterk zijn, worden niet tot pesten gerekend, ook al komen ze vaak voor en zijn ze heftig. Ook een impulsieve, agressieve *reactie* op een provocatie of (vermeende) bedreiging wordt niet als pesten gezien. Pesten is juist weloverwogen en de dader neemt er het initiatief toe (proactief) zonder dat er sprake is van uitlokking. Kortom: pesten is een vorm van agressief gedrag, maar niet alle agressie tussen leerlingen kan als pesten worden beschouwd.

Openlijke vormen van pesten, zoals slaan, schoppen, duwen, knijpen (fysiek pesten), schelden, beledigen, belachelijk maken, dreigen (verbaal pesten) en spullen opeisen, afpakken of kapotmaken (materieel pesten) vallen het meest op. Vooral jongens pesten op deze directe, openlijke manier. Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw kregen onderzoekers ook oog voor subtielere vormen van pesten, zoals roddelen, anderen buitensluiten of bewust negeren. Dit wordt indirect, relationeel of sociaal pesten genoemd. Als meisjes pesten, gebruiken zij vooral deze vormen, maar ook jongens passen deze vaak toe. Jongens hebben dus een groter repertoire aan pestvormen dan meisjes. Over het algemeen pesten jongens meer dan meisjes, ook als met verschillende vormen van pesten rekening wordt gehouden. Sekseverschillen in slachtoffer-schap zijn minder duidelijk (Monks et al., 2009).

Bij pesten wordt steeds meer gebruikgemaakt van elektronische communicatiemiddelen, zoals e-mail, mobiele telefoon en internet. Dit wordt cyberpesten, digitaal pesten of digipesten genoemd. Het is niet duidelijk of cyberpesten een nieuwe vorm van pesten is of dat het onder de eerdergenoemde vormen kan worden geschaard. Anderen aanzetten om een bepaald kind op MSN te 'blocken' kan bijvoorbeeld als indirect, relationeel of sociaal pesten worden beschouwd.

Prevalentie van pesten

Doorgaans vindt men dat 5 tot 20% van de kinderen slachtoffer van pesten is en 2 tot 20% dader (Monks et al., 2009). De verschillen in de gevonden percentages hangen onder meer samen met de vormen van pesten die zijn onderzocht en de methoden die daarbij zijn gebruikt. Het maakt bijvoorbeeld uit of kinderen zelf rapporteren of ze dader of slachtoffer zijn of dat medeleerlingen dat doen. Pesten gebeurt op vrijwel alle scholen, maar niet in alle schoolklassen wordt gepest (Goossens, Olthof & Dekker, 2006).

Pesten komt al voor bij kleuters. Het is onduidelijk of de frequentie daarna in hogere klassen gelijk blijft of afneemt. Het is mogelijk dat slachtoffers slimmer worden in het ontwijken van pesten als ze ouder worden. Het is echter ook mogelijk dat jongere kinderen ruimere opvattingen van pesten hebben of dat oudere kinderen pesten vaker ontkennen omdat ze zich schamen (Smith, Madsen & Moody, 1999). Pesten neemt vaak (tijdelijk) toe bij de overgang naar de middelbare school. De reden is vermoedelijk dat er dan veel nieuwe kinderen bij elkaar in de klas komen en de sociale hiërarchie – wie het voor het zeggen heeft en wie het populairst is – opnieuw moet worden vastgesteld (Pellegrini & Long, 2002).

Pesten en psychosociale problemen

Kinderen die gepest worden, slachtoffers, lopen meer risico op het krijgen van internaliserende problemen, zoals depressie, eenzaamheid, lage zelfwaardering, angst, en lichamelijke klachten (Hawker & Boulton, 2000). Daarnaast hebben zij ook vaak problemen met sociale relaties. Ze zijn meestal niet geliefd en weinig geïntegreerd in de klas (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Solberg & Olweus, 2003).

Daders van pesten laten juist meer externaliserende problemen zien, zoals agressief en antisociaal gedrag (Solberg & Olweus, 2003). Vaak is pesten een voorbode van later ernstiger agressief, antisociaal en crimineel gedrag (Soulander et al., 2006). Net als slachtoffers zijn daders meestal niet geliefd bij klasgenoten (Goossens et al., 2006). Anders dan slachtoffers zijn ze doorgaans wel geïntegreerd in de klas en niet eenzaam. Of daders ook meer internaliserende problemen hebben, is minder duidelijk.

Pesten heeft echter niet alleen gevolgen voor degenen die er direct bij zijn betrokken. Ook het getuige zijn van pesten leidt bijvoorbeeld tot gevoelens van angst (Nishina & Juvonen, 2005).

3.2 Theoretisch kader: risico's en bescherming

In deze paragraaf gaat het om de vraag welke factoren pesten en slachtofferschap kunnen voorspellen. Risicofactoren geven een verhoogde kans op een negatieve uitkomst, protectieve of beschermende factoren gaan het effect van risicofactoren tegen. Een goed inzicht in die factoren is van belang omdat het aangrijppingspunten kan bieden voor interventies tegen pesten.

Pesten en slachtofferschap ontstaan over langere tijd als gevolg van een ingewikkelde wisselwerking tussen risico's en beschermende factoren. Het gaat daarbij om meerdere niveaus binnen en buiten de school: de school, de groep of klas, subgroepen binnen een klas, de dyade (tweetal), de leerling en het gezin (Espelage & Swearer, 2003). Het meeste onderzoek naar risico's en protectieve factoren bij pesten heeft zich gericht op de leerling en het gezin. De school, groep of klas, subgroep en dyade spelen echter ook een rol.

Eerst nog een kanttekening. Voor het vaststellen van risico's en protectieve factoren is longitudinaal of experimenteel onderzoek nodig. Het gaat immers om omstandigheden die een negatieve uitkomst kunnen voorspellen of verklaren. Het meeste onderzoek is echter crosssectioneel van aard. Dat wil zeggen dat pesten of gepest worden en mogelijke risico's of beschermende factoren slechts op één moment worden vastgesteld of gemeten. Omstandigheden of kenmerken van leerlingen die uit dit type onderzoek naar voren komen,

worden vaak als risico's of protectieve factoren aangemerkt. Maar ze voorspellen pesten of gepest worden niet, ze gaan er alleen maar mee gepaard. Het zijn zogenaemde 'correlaten'. Deze kanttkening moet bij de volgende subparagrafen in het achterhoofd worden gehouden.

De school

Anders dan vaak wordt gedacht, hangt pesten op school niet of nauwelijks samen met materiële schoolkenmerken, zoals de grootte van de school of de mate van verstedelijking van de locatie van de school. Wat er wel toe doet is het toezicht op het schoolplein en bij andere vrije activiteiten. Daarnaast is er een verband tussen pesten en het schoolklimaat of de schoolcultuur. Daarbij valt te denken aan de kwaliteit van de schoolorganisatie, de tevredenheid van leerkrachten over de directie, de samenwerking tussen leerkrachten, hun autoriteit bij leerlingen, de gerichtheid op leren en het bevorderen van goede sociale relaties en autonomie van leerlingen. Bij een positief schoolklimaat is de kans op pesten kleiner. De relatie kan ook andersom worden gezien. Pesten op school scheidt een klimaat waarin leerlingen zich niet veilig voelen (Kasen, Berenson, Cohen & Johnson, 2004; Monks et al., 2009).

De groep of klas

In de groep of klas is allereerst de relatie van de *leerkracht* met de klas en de houding van de leerkracht ten opzichte van pesten een belangrijke factor. Leerkrachten merken pesten vaak niet op (Card & Hodges, 2008) of ze reageren niet altijd op de goede manier als het voorkomt. Leerkrachten die snel reageren maken duidelijk dat pestgedrag onacceptabel is en beperken daarmee de kans dat het nogmaals voorkomt (Doll, Song & Siemers, 2004). Een ander kenmerk van een klas is het gedrag van *leerlingen* in pestsituaties. Leerlingen kunnen verschillende rollen hebben (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Ze kunnen een *initiatiefnemende dader* zijn die begint met pesten. Of een *meeloper*, die niet zelf begint maar de dader helpt met pesten. Daarnaast is er de *aanmoediger*, die zelf niet pest, maar de dader wel aanmoedigt door bijvoorbeeld te juichen. Dan is er nog het *slachtoffer* van pesten, de *verdediger*, die het slachtoffer troost en helpt, en de *buitenstaander*, die het pesten negeert en zich erbuiten houdt. Klassen met relatief veel verdedigers bieden slachtoffers bescherming (Doll et al., 2004). De verdeling van deze rollen geeft niet alleen inzicht in wat er in de klas gebeurt als er gepest wordt, maar biedt ook mogelijkheden voor interventie.

Subgroepen binnen een klas

In een klas vormen zich vrijwel altijd subgroepjes (*cliques*) van vier tot zes leerlingen die zich tot elkaar aangetrokken voelen en veel met elkaar optrekken (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Leerlingen in zulke subgroepjes hebben meestal bepaalde kenmerken met elkaar gemeen. Sekse, etnische achtergrond en motivatie voor school zijn zulke kenmerken. Uit onderzoek blijkt steeds vaker dat betrokkenheid bij pesten ook een gemeenschappelijk kenmerk kan zijn van subgroepjes (Witvliet et al., 2010). In groepjes van daders, meelopers en aanmoedigers kan het de norm zijn dat pesten geoorloofd is. Daders hebben doorgaans een dominante positie in de klas en worden als *cool* gezien. Groepjes van daders kunnen daarom veel invloed hebben op pestgedrag en de houding tegenover pesten in de rest van de klas. Slachtoffers maken dikwijls geen deel uit van een groepje. Ze staan vaker dan andere leerlingen alleen in de klas.

De dyade

Op het niveau van de tweetallen gaat het om vragen als ‘wie pest wie?’ De dader zal zijn agressie niet zomaar op een willekeurig slachtoffer richten. Hij of zij zal een slachtoffer zoeken dat zwakker is of een lagere sociale status heeft, dus iemand die in de klas minder te zeggen heeft of minder geliefd is. Daders worden daarom ook wel ‘effectieve agressors’ genoemd (Schwartz, Proctor & Chien, 2001). ‘Effectief’ omdat dader-slachtofferrelaties met een groot verschil in macht een grotere kans lopen om over langere tijd te blijven bestaan.

Zoals gezegd zijn in een klas soms ook kinderen aanwezig die het opnemen voor slachtoffers. Of deze verdedigers zich op alle slachtoffers richten vanwege een algemene morele overtuiging of alleen op specifieke slachtoffers met wie ze bijvoorbeeld bevriend zijn, is niet duidelijk. Sommige daders kunnen anderen pesten, terwijl ze tevens hun vrienden verdedigen (Goossens, Olthof, Vermande & Van Lier, 2007).

De leerling

Daders onderscheiden zich doordat ze minder empathie en minder schuldgevoelens hebben dan andere kinderen (Gini, 2006). Daarnaast hechten zij veel waarde aan macht en status (Olthof, Goossens, Vermande, Van der Meulen & Aleva, 2008). Ze beschouwen agressie als een effectieve manier om hun doelen te bereiken (Camodeca & Goossens, 2005). Het is daarom niet verwonderlijk dat daders door velen worden gezien als lompe pummels met een tekort aan sociale vaardigheden. Daders hebben echter een normale tot goede sociale intelligentie en kunnen zich goed een beeld vormen van wat

een ander ziet, voelt of denkt (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Ze zijn goed in het manipuleren van anderen. Zo passen zij succesvol verschillende strategieën toe om hun doelen te bereiken (Olthof et al., 2008). Hoewel daders bij veel klasgenoten niet geliefd zijn, hebben ze wel vrienden. Ze behoren doorgaans tot de populairste kinderen van de klas en worden vaak als *cool* en machtig beschouwd (Juvonen, Graham & Schuster, 2003). In het licht van deze informatie zijn daders dus juist sociaal competent.

In de eerste paragraaf is gezegd dat veel *slachtoffers* internaliserende problemen ontwikkelen. Omgekeerd vormen internaliserende problemen weer risicofactoren voor slachtofferschap. Deze vicieuze cirkel kan een verklaring zijn voor de lange duur en de hoge stabiliteit van slachtofferschap (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie & Telch, 2010). Slachtoffers reageren in veel gevallen niet handig op pesten, waardoor het pesten in stand wordt gehouden of zelfs toeneemt. Ze reageren met non-assertief gedrag zoals huilen, of agressief gedrag, met woedeuitbarstingen. Die reacties zijn minder effectief dan negeren of hulp zoeken. Een aanzienlijk deel van de slachtoffers vertelt echter niemand over het pesten. Dit deel is groter onder oudere slachtoffers (Craig, Pepler & Blais, 2007; Monks et al., 2009). Daarnaast hebben slachtoffers vaak sociale problemen. Ze zijn niet geliefd, behoren tot de onpopulaire kinderen van de klas en hebben geen of weinig vrienden. Een vriendenkring geldt juist als een beschermende factor tegen pesten. Verder maken afwijkingen van de norm, zoals een handicap of leerproblemen en – met name op de middelbare school – homoseksualiteit kinderen kwetsbaar voor slachtofferschap (Monks et al., 2009). Allochtone kinderen kunnen met name het mikpunt zijn van racistisch schelden of sociale uitsluiting (Verkuyten & Thijs, 2002). In Nederland ervaren Turkse kinderen meer discriminatie dan Marokkaanse en Surinaamse kinderen (Verkuyten, 2002). Ze worden uitgescholden en buitengesloten.

Het gezin

Daders kunnen agressief gedrag leren door het meemaken van conflicten en agressie van hun ouders thuis (Baldry, 2003), met name wanneer ouders hun zin krijgen door agressie te gebruiken. Ook wanneer ouders toegeven aan de agressie van hun kind, kan het kind leren dat agressie een effectief middel is om gewenste doelen te bereiken. Ouders van daders hebben veelal een autoritaire opvoedingsstijl. Ze hanteren strenge straffen, maar zijn niet consistent in hun disciplineren (Baldry & Farrington, 2005). Daders van pesten kunnen aan de andere kant ook toegeeflijke, permissieve ouders hebben. Deze ouders geven minimale supervisie en laten hun kinderen vaak zonder toe-

zicht thuis. Weinig warmte, emotionele steun en betrokkenheid zijn eveneens risicofactoren voor daders (Berthold & Hoover, 2000; Flouri & Buchanan, 2002).

Passieve *slachtoffers* doen weinig terug wanneer ze worden gepest. Er zijn aanwijzingen dat de opvoedingsstijl van hun ouders niet bevorderlijk is voor hun onafhankelijkheid en assertiviteit en dat hun probleemoplossend vermogen beperkt is. Agressieve slachtoffers reageren agressief op pesten en pesten vaak ook zelf. Hun ouders hebben veel kenmerken gemeen met de ouders van daders (Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997; Unnever, 2005).

3.3 Diagnostiek

Voordat problemen met pesten goed aangepakt kunnen worden, moet onderzocht worden wat er precies aan de hand is op school of in de klas. In wetenschappelijk onderzoek naar pesten worden hoofdzakelijk twee methoden gebruikt: zelfrapportages en oordelen van medeleerlingen. Over de toepassing van deze instrumenten in de praktijk van het onderwijs en de schoolbegeleiding wordt nauwelijks gerapporteerd (Card & Hodges, 2008; Crothers & Levinson, 2004). Interviews, observaties, dagboeken en oordelen van leerkrachten en ouders worden in onderzoek veel minder gebruikt. Toch kunnen die wel degelijk inhoudelijk interessante informatie opleveren, maar ze kosten relatief veel tijd om uit te voeren. Oordelen van leerkrachten en ouders worden minder betrouwbaar gevonden, omdat volwassenen niet alle gedrag tussen kinderen kunnen waarnemen.

Zelfrapportages

Met zelfrapportages geven leerlingen zelf aan of ze slachtoffer zijn van pesten en of ze andere kinderen pesten. Het voordeel van zelfrapportage is dat het om het oordeel van de betrokkenen zelf gaat. Kinderen weten zelf het beste wat hun overkomt of wat ze doen. Een nadeel van zelfrapportages is dat kinderen niet altijd een objectief antwoord geven. Slachtoffers kunnen bijvoorbeeld overgevoelig zijn en gedrag als pesten ervaren dat niet zo bedoeld is. Dat zou dan leiden tot overrapportage. Slachtoffers kunnen ook onderrapporteren en het gepest worden niet noemen, omdat ze bang zijn voor vervelende gevolgen of omdat ze zich schamen. Daders kunnen het eigen pesten onderrapporteren, omdat ze dat zelf niet willen toegeven, het pesten zien als een geintje of omdat ze vinden dat slachtoffers er zelf om gevraagd hebben. De bekendste zelfrapportagevragenlijst is de Bully/Victim Questionnaire van Olweus. In de vragenlijst wordt naar verschillende vormen van pesten en

slachtofferschap gevraagd. Schattingen over aantallen daders en slachtoffers – prevalenties – worden vaak gebaseerd op twee globale vragen over pesten en gepest worden uit deze vragenlijst. De antwoordmogelijkheden zijn: *nooit, slechts één of twee keer in de laatste paar maanden, twee of drie keer per maand, ongeveer één keer per week en meerdere keren per week*. De vragenlijst van Olweus vormt de basis van de Nederlandse PRIMA Pestmeter uit het PRIMA-interventiepakket (zie subparagraaf 3.4.1, 'De school').

Deze pestmeter bevat echter minder vormen van pesten dan de oorspronkelijke lijst van Olweus. Een ander verschil is dat de definitie van pesten beduidend eenvoudiger is.

Medeleerlingen

De andere methode die veel wordt gebruikt, is rapportage door medeleerlingen. Een belangrijk voordeel van deze methode boven zelfrapportage is dat het oordeel door meer dan één observator, of medeleerlingen, wordt gegeven. Daardoor wint de methode aan betrouwbaarheid. Bovendien zijn leerlingen vaak goed op de hoogte van wat er zich tussen hun klasgenoten en in verschillende situaties afspeelt. Een nadeel van oordelen van medeleerlingen is dat ze 'vriendjespolitiek' kunnen bedrijven en hun eigen vrienden minder snel zullen aanmerken als dader. Ook kunnen vooroordelen een rol spelen, bijvoorbeeld jegens leerlingen met een slechte reputatie.

Oordelen van medeleerlingen worden veelal vastgesteld door middel van 'nominaties'. Daarbij wordt gevraagd leerlingen te noemen die bepaald omschreven gedrag in peestsituaties vertonen. Men kan vragen naar een beperkt aantal leerlingen, bijvoorbeeld drie, of men laat het aantal open. Als geheugensteun kunnen de leerlingen vaak een lijst gebruiken van klasgenoten of staan alle namen op het bord. Bij jonge kinderen worden hiervoor wel foto's gebruikt.

Het gedrag waar het om gaat kan betrekking hebben op daders en slachtoffers. Er kan ook naar de verschillende pestrollen worden gevraagd, zoals eerder zijn beschreven: initiatiefnemende dader, meeloper, aanmoediger, slachtoffer, verdediger en buitenstaander. In Nederland is door Goossens, Olthof, Vermande, Van der Meulen en Aleva (2010) een bewerking gemaakt van het instrument van Salmivalli en collega's (Salmivalli et al., 1996): de Pestrollenvragenlijst. De Pestrollenvragenlijst bevat vragen over verschillende vormen van pesten: fysiek, verbaal, materieel, direct sociaal en indirect sociaal pesten. Bij de voorbeelden van verbaal en sociaal pesten is ook cyberpesten opgenomen. Op grond van het aantal keren dat een kind door medeleerlingen wordt genoemd, het aantal ontvangen nominaties, worden leerlingen in één van de zes pestrollen ingedeeld.

Van de Pestrollenvragenlijst is een internetversie ontwikkeld, de PRV-I, die geschikt is voor de hoogste groepen van het basisonderwijs en de eerste klassen van het voortgezet onderwijs. Onderzocht wordt nog of de PRV-I ook bruikbaar is als diagnostisch instrument.

Een keuze voor een methode

De twee methoden om de betrokkenheid van leerlingen bij pesten in kaart te brengen hebben elk hun voor- en nadelen. Uit onderzoek blijkt dat zelfrapportages niet of slechts matig samenhangen met de oordelen van medeleerlingen. Het gevolg is dat beide methoden voor ouders en slachtoffers verschillende prevalenties opleveren. Daarnaast betreft het deels ook verschillende leerlingen. Het is belangrijk zich dat te realiseren als er maatregelen op gebaseerd worden voor individuele klassen of individuele leerlingen.

Er komt niet duidelijk één methode als de beste naar voren. De keuze van een methode hangt grotendeels af van het doel. Voor het vaststellen van de mate waarin pesten in bepaalde regio's, scholen of klassen voorkomt (Solberg & Olweus, 2003) en in onderzoek naar effecten van interventies (Farrington & Ttofi, 2009) zouden zelfrapportages de voorkeur hebben. Als een interventie in een bepaalde klas nog ingevuld moet worden dan verdient een methode de voorkeur die daar concrete aangrijpingspunten voor kan bieden. Oordelen van medeleerlingen, zoals door afname van een pestrollenvragenlijst, kunnen bijvoorbeeld inzicht geven in het groepsproces in de klas. Ze laten zien welke rollen de leerlingen hebben in pestsituaties. Sommigen (Salmivalli & Peets, 2009) adviseren om beide methoden toe te passen, omdat ze elkaar aanvullen. Praktisch gezien is dat gemakkelijk te realiseren door aan een nominatieprocedure enkele zelfrapportagevragen toe te voegen. Dit gebeurt bijvoorbeeld in de Pestrollenvragenlijst.

De leerling

De instrumenten die in onderzoek naar pesten op school gebruikt worden, zijn niet ontwikkeld voor gebruik bij individuele leerlingen. Schoolbegeleiders kunnen wel vragen uit gerenommeerde onderzoeksinstrumenten overnemen en die in een individueel interview met een leerling gebruiken (Card & Hodges, 2008; Crothers & Levinson, 2004). Belangrijk is naar verschillende vormen van pesten te vragen, zoals fysiek, verbaal en sociaal. Ook is het raadzaam informatie van verschillende bronnen in te winnen, van de leerling zelf, de leerkracht en eventueel enkele medeleerlingen.

3.4 Interventie

Interventies tegen pesten omvatten zowel preventieve als curatieve programma's, om pesten terug te dringen. Veelal is hier geen duidelijke grens tussen aan te geven. Veel curatief bedoelde interventieprogramma's worden ook ingezet ter voorkoming van pesten en voor preventie ontwikkelde programma's worden wel gebruikt om pesten terug te dringen.

Er bestaan honderden interventies tegen pesten (voor Nederland zie bijvoorbeeld Baar, Wubbels & Vermande, 2007; databank Effectieve Jeugdinterventies van het NJi: www.nji.nl). Het is echter onbekend of al deze interventies effectief zijn. Slechts een klein deel ervan – het topje van de ijsberg – is onderzocht op effectiviteit. Van de onderzochte interventies is nog een kleiner deel geëvalueerd aan de hand van het type onderzoek dat conclusies over effectiviteit toelaat. Hiervoor bestaan uiteenlopende redenen, zoals gebrek aan geld en tijd, gebrek aan expertise, of het idee dat de interventie effectief is en geen evaluatie nodig heeft. Het inzetten van interventies die niet goed zijn geëvalueerd brengt echter allerlei risico's met zich mee. In het minst erge geval is er sprake van verspilling van tijd en moeite. In het ergste geval nemen pesten en slachtofferschap toe in plaats van af. In beide gevallen is er sprake van een gemiste kans om pesten effectief te lijf te gaan.

Effectonderzoek zou antwoord moeten geven op een aantal vragen, die bij wijze van ezelsbruggetje de vijf W's worden genoemd (Orobio de Castro, 2007):

- *Wat:* waaruit bestaat de interventie?
- *Werkt:* welke gewenste en ongewenste effecten heeft de interventie?
- *Wanneer:* onder welke omstandigheden treden die effecten het sterkst op? Individuele bijeenkomsten of groepsbijeenkomsten, ouder- of kindcursussen, of een combinatie van typen?
- *Voor wie:* bij welke deelnemers treden de effecten het sterkst op? Welke leeftijd, jongens of meisjes?
- *Waarom:* welke processen veranderen door de interventie? Het gaat daarbij om toetsing van de theorie of het model. De vraag is of het pesten minder wordt door de risico's te verminderen en beschermende factoren te versterken.

Om antwoord te geven op al die vragen worden er zowel eisen gesteld aan de interventie als aan het effectonderzoek (Baar et al., 2007; Farrington & Ttofi, 2009; Kazdin, 2003).

In de regel doet in effectonderzoek een aantal leerlingen of klassen, de interventiegroep, mee aan een antipestprogramma, maar een aantal andere niet.

Of die volgen een ander programma. Zij vormen de controlegroep. Tot voor kort noemde men een programma, of interventie, effectief als na het bedoelde antipestprogramma minder leerlingen pestten of gepest werden dan in de controlegroep. Dat werd uitgedrukt in een statistisch significant verschil tussen de groepen. Een probleem bij deze aanpak is dat bij grote groepen kleine verschillen weliswaar als significant uit de bus komen, maar praktisch gezien weinig waarde hebben. De laatste jaren wordt daarom naast de statistische significantie ook vaak de zogeheten effectgrootte (*effect size*; ES) gerapporteerd. Effectgroottes bieden bovendien het grote voordeel dat men de effecten van verschillende studies kan vergelijken. De meest bekende index voor effectgrootte is Cohens *d*. Een andere bekende maat voor effectgrootte is de *odds ratio* (OR) en het bijbehorende betrouwbaarheidsinterval van 95%.

Cohens *d* en de OR

Cohens *d* wordt berekend als het verschil tussen twee gemiddelden (namelijk van de interventie- en de controlegroep op de nameting) gedeeld door de gepoolde standaarddeviatie van deze twee groepen. Cohens *d* is dus gebaseerd op continue scores van pesten en slachtofferschap (*de mate* van pesten en slachtofferschap).

Doorgaans worden voor de interpretatie de volgende categorieën aangehouden: verslechtering of negatief effect ($d < 0$), geen effect ($d = 0$), klein effect ($d = 0,20$), matig effect ($d = 0,50$), en groot effect ($d = 0,80$).

De OR is gebaseerd op de prevalentie van daders en/of slachtoffers, dus op dichotome scores of percentages (*het aantal* daders en slachtoffers). Een OR drukt het verschil uit tussen proporties van een succesvolle uitkomst (bijvoorbeeld niet-gepeste kinderen) in de interventiegroep en de controlegroep. Een waarde van 1 betekent dat er geen effect is, een waarde groter dan 1 dat er sprake is van een positief effect (hoewel niet noodzakelijk significant) en een waarde kleiner dan 1 een ongewenst effect. Beide maten zijn statistisch verwant.

In een meta-analyse worden de resultaten van een aantal vergelijkbare studies kwantitatief samengevat. Hierdoor wordt het mogelijk om met een grotere betrouwbaarheid een uitspraak te doen over de effectiviteit van een interventie of behandeling. Om interventies onderling te kunnen vergelijken is het van belang dat effectgroottes zijn berekend of dat men die op basis van de cijfers kan berekenen. Studies die daaraan niet voldoen, worden om die reden uit meta-analyses weggelaten, ook al voldoet het onderzoek verder aan alle kwaliteitseisen.

Gezien de grote hoeveelheid interventies om pesten te voorkomen of te verminderen – ‘antipestinterventies’ – besteden we met name aandacht aan Nederlandstalige interventies waarvan de effecten zijn onderzocht. Daarbij maken we onderscheid tussen schoolprogramma’s, maatregelen voor het schoolplein en de spelomgeving, groepsaanpak, geïndiceerde trainingen van individuele leerlingen en oudertrainingen. Deze indeling correspondeert grofweg met de eerder beschreven niveaus – school, groep of klas, subgroep, dyade, kind en gezin. Veel interventies lijken echter eerder gebaseerd te zijn op gezond verstand dan op empirisch aangetoonde redenen en oorzaken van pesten en slachtofferschap (Farrington & Ttofi, 2009). Vandaar dat de indelingen niet precies overeenkomen.

3.4.1 De school

De indeling in meerdere niveaus, variërend van de hele school tot het individu, komt het duidelijkst tot uiting in de zogenoemde schoolbrede aanpak of ‘whole school approach’.

Het eerste en bekendste voorbeeld van een schoolbrede aanpak is het Bullying Prevention Program van Olweus (1993). Geïnspireerd door het succes van Olweus in Noorwegen is het programma, of zijn belangrijke elementen ervan, geïmplementeerd in andere landen. Het effect is echter wisselend (Farrington & Ttofi, 2009; Smith, Pepler & Rigby, 2004). Een Nederlandse versie van het programma van Olweus is het PRIMA-pakket.

Het PRIMA-pakket (PROef-IMplementatie Antipestbeleid; www.primamethode.nl)

De PRIMA-methode richt zich op leerlingen in het reguliere basisonderwijs. Het programma heeft geen aparte voorzieningen voor allochtonen, zoals vertaalde schriftelijke instructies of tolken. Wel is het effect ervan ook op leerlingen met verschillende culturele achtergronden onderzocht; culturele achtergrond bleek geen verschil uit te maken. Er bleek bijvoorbeeld ook geen ander effect op witte scholen dan op zwarte.

Het doel van de PRIMA-methode is het verminderen en voorkomen van pesten op de basisschool.

Bij het invoeren van deze methode worden scholen minimaal twee jaar ondersteund door een getrainde begeleider. De activiteiten in de eerste twee jaar vinden op drie niveaus plaats, school, groep of klas en leerling:

- *School*: instellen van een kernteam dat minimaal maandelijks overlegt om voortgang en knelpunten te bespreken; een schoolbrede gedragscode met regels, taken en verantwoordelijkheden van alle betrokkenen op en om

school; surveillance tijdens pauze en overblijven; organisatie van een ouderavond.

- *Groep of klas*: opstellen en regelmatig bespreken van regels over pesten in de groep; lessenserie voor groep 6 t/m 8; organisatie van een ouderavond per groep (naar keuze); invullen van de digitale PRIMA Pestmeter door leerlingen uit groep 6 t/m 8.
- *Leerling*: gesprekken van de leerkracht met de betrokken leerlingen en hun ouders bij pestincidenten; protocollen om deze gesprekken te voeren; aanwijzingen voor het zoeken naar ondersteuning buiten de school bij pestincidenten.

De PRIMA-begeleider heeft jaarlijks minstens zeven contactmomenten met de school. Na twee jaar worden er afspraken gemaakt over verdere ondersteuning. Aan de interventie zijn kosten verbonden voor scholen voor materialen en begeleidingsuren en voor de PRIMA-begeleiders vanwege train-de-trainertraining en een licentiebedrag.

Naar de directe voorloper van PRIMA is een effectstudie uitgevoerd bij een groot aantal scholen (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2006). De scholen die het programma uitvoerden werden vergeleken met scholen zonder beleid op het gebied van pesten en met een staf zonder recente training in het omgaan met pesten. Na een jaar werken met het programma bleken leerlingen zowel minder te pesten als minder gepest te worden vergeleken met de controlescholen. Na twee jaar waren de verschillen echter verdwenen. Vermoedelijk besteedden de scholen na één jaar trouw uitvoeren van het programma minder aandacht aan het pesten. Alleen slachtofferschap was nog een fractie meer afgenomen dan in de controlegroep (Wong, 2009).¹ In hun gezaghebbende meta-analyse van studies naar de effecten van internationale schoolprogramma's zijn Farrington en Ttofi (2009) nog minder optimistisch. Zij concludeerden in tegenstelling tot Fekkes en collega's dat de voorloper van PRIMA geen effect sorteert (p. 59).²

Het effect van de PRIMA-methode is twee jaar lang onderzocht bij veel groepen 6, 7 en 8 van de basisschool (Dorst et al., 2008). Na één jaar volgen van het programma was *de mate* waarin leerlingen slachtoffer waren afgenomen. Maar na twee jaar was er in dat opzicht geen verschil meer tussen scholen die wel en die niet de methode volgden. Wel zag het ernaar uit dat er over het algemeen minder gepest werd op scholen die het programma volgden. Het percentage daders en slachtoffers was echter vrijwel hetzelfde als in de scholen die niet aan het programma mee hadden gedaan. Zowel na één als na twee jaar. Dat er zo weinig verschil te zien was, lijkt vooral te komen

omdat scholen die het PRIMA-pakket niet gebruikten, wel hun eigen maatregelen tegen pesten hadden ingevoerd. Zodoende werd niet alleen in de scholen met het pakket minder gepest en vielen er daar minder slachtoffers. Ook op de andere scholen gebeurde dat.

Het effect van de PRIMA-methode op pesten is afwezig tot maximaal erg klein. Op slachtofferschap is het effect erg klein (Orobio de Castro, 2008).³ De databank Effectieve Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugdinstituut (Nji) vermeldt over de PRIMA-methode echter: waarschijnlijk effectief.⁴

Schoolplein en speelomgeving

Pestgedrag vindt vaak daar plaats waar minder toezicht van volwassenen is, zoals het schoolplein, de gangen en de hal. Onderzoekers adviseren daarom diverse maatregelen voor het schoolplein en de schoolgangen. Voorbeelden daarvan zijn actief toezicht door volwassenen tijdens pauzes, georganiseerde spelactiviteiten waarin samenwerking in plaats van competitie benadrukt wordt, spelmateriaal voor buiten, een alternatief voor buitenspelen als het regent, regels voor op het schoolplein en een aantrekkelijk en overzichtelijk schoolplein (Farrington & Ttofi, 2009; Leff, Power & Goldstein, 2004). In Nederland is surveillance tijdens de pauzes en het overblijven onderdeel van het PRIMA-programma. Volgens de meta-analyse van schoolbrede programma's is dit een werkzaam bestanddeel (Farrington & Ttofi, 2009).

3.4.2 De leraar

Onderzoekers benadrukken het belang van een actieve rol van de leerkracht om pestgedrag in de klas en in subgroepen binnen de klas te voorkomen en te verminderen (Rodkin & Hodges, 2003). De leraar moet er in de eerste plaats van overtuigd zijn dat er op school of in zijn of haar klas gepest wordt. Daarnaast moet een docent inzien dat ook hij of zij wat aan het probleem kan doen. Een training van de leerkracht voordat een programma wordt uitgevoerd, kan die overtuiging versterken. Uit de eerdergenoemde meta-analyse blijken trainingen van leerkrachten en management in de klas effectieve elementen in schoolprogramma's tegen pesten (Farrington & Ttofi, 2009). Training van leerkrachten in het omgaan met pestincidenten maakt onder meer deel uit van het Nederlandse PRIMA-pakket.

Mediatie

In het buitenland zijn diverse programma's ontwikkeld waarbij de leerkracht een specifiek mediërende rol inneemt. Dat betekent dat niet een buitenstaander leerlingen traint of voorlicht, maar dat dit via het ingrijpen van de leraar

gebeurt. Voorbeelden zijn Quality Circle Time (Cowie & Wallace, 2001; www.circle-time.co.uk), de Support Group-methode (voorheen No Blame; Robinson & Maines, 2002; www.luckyduck.co.uk; www.noblame.nl) en de Shared Concern-methode (Pikas, 2002).

Het doel van Quality Circle Time is dat de leerkracht een veilige en positieve omgeving creëert waarin leerlingen met elkaar kunnen spreken over onder andere pesten en daardoor zelf tot een oplossing kunnen komen. De Support Group-methode en de Shared Concern-methode zijn gericht op groepjes kinderen die bij pesten zijn betrokken. De verantwoordelijkheid voor het pestprobleem wordt bij het groepje gelegd. Er vinden daarbij gesprekken plaats tussen de groep en de leerkracht of schoolpsycholoog. Ook de slachtoffers van pesten kunnen gedurende het proces betrokken worden bij de gesprekken. Beide methoden benadrukken een niet-straffende benadering van pesten, maar in de Support Group-methode heeft de leerkracht een directievere rol; de leraar stuurt het gedrag van de leerlingen actiever bij.

Vervolg Casus Lisa

De schoolpsycholoog uit de casus past bij Lisa de Support Group-methode toe. Na overleg met Lisa wordt met zes leerlingen, pesters, meelopers, neutrale en aardige leerlingen, allemaal meisjes, een gesprek gehouden. De schoolpsycholoog vertelt dat Lisa een probleem heeft en niet graag meer naar school gaat. Ze vraagt iedereen van het groepje hoe Lisa door hen geholpen kan worden. De ideeën van de groep worden samengevat en geprezen. Daarna wordt ook Lisa op de hoogte gebracht van het gesprek. Na een week is er met elk van de meisjes individueel een kort gesprekje. 'Hoe ging het?' Er

komen antwoorden als: 'Ik zag Lisa alleen in de klas en ben bij haar gaan zitten', en 'Ik heb Lisa gevraagd mee te doen met een groepje.' De leerlingen krijgen hier complimenten voor. Een opmerkelijk resultaat doet zich voor als de dader toch weer een onaardige MSN over Lisa rondstuurt. De andere meisjes gaan samen naar deze leerling toe en zeggen: 'Dit hebben we niet afgesproken. Je gaat het toch niet opnieuw proberen, hè?' Na drie weken houdt de schoolpsycholoog een follow-up om na te gaan of het inderdaad beter gaat met Lisa en of het groepje zich nog aan de afspraken houdt.

Kader 3-1

Onderzoekers en leerkrachten zijn redelijk enthousiast over deze methoden (Pikas, 2002; Samara & Smith, 2008). Ze worden dan ook in veel scholen in Groot-Brittannië gebruikt. Ook de schoolpsycholoog van Lisa's school, het meisje uit de casus, is erg tevreden over deze aanpak. Deze methoden zijn

wetenschappelijk gezien echter nog weinig beoordeeld op hun effectiviteit. In twee onderzoeken in Engeland was de methode van Shared Concern succesvol in bijna alle behandelde gevallen. In Australië wordt de effectiviteit van Shared Concern nog onderzocht bij een groot aantal scholen (Rigby, 2010). Dergelijke methoden maken soms deel uit van schoolprogramma's. Uit de meta-analyse van Farrington en Ttofi (2009) bleek helaas dat niet-straffende methoden zoals de Support Group-methode en de Shared Concern-methode als onderdeel van schoolprogramma's weinig werkzaam zijn.

3.4.3 De klas

Er zijn programma's die niet of niet uitsluitend gericht zijn op het terugdringen van pesten. Ze richten zich eerder op het versterken van protectieve factoren, op bescherming, zoals het vergroten van de weerbaarheid van leerlingen, het verbeteren van het klassenklimaat of het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Indirect kunnen zulke programma's daarom wel bijdragen aan het voorkomen of terugdringen van pesten. Twee van deze programma's, Taakspel en PAD, zijn in Nederland uitgebreid geëvalueerd. Deze programma's bespreken we daarom hierna.

Taakspel (www.cedgroep.nl; www.taakspel.nl)

Taakspel is een klassikaal preventieprogramma voor groep 4 t/m 8 van het reguliere basisonderwijs. Er zijn aanpassingen van het programma beschikbaar voor het speciaal basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs. Voor uitbreiding van Taakspel naar de speelplaats is een aanvullend pakket beschikbaar. Taakspel heeft geen specifieke aanpassingen of voorzieningen voor leerlingen met een allochtone achtergrond.

Het programma beoogt taakgericht gedrag te vermeerderen, regelovertrekend gedrag van leerlingen te verminderen en een positief onderwijsklimaat te bevorderen. Het doel is ook om te voorkomen dat beginnend problematisch gedrag zich ontwikkelt tot een stoornis.

Met Taakspel leren leerlingen zich beter aan de regels te houden. De klas wordt door de leerkracht in een aantal teams verdeeld. De leerkracht en leerlingen stellen samen regels op voor gewenst gedrag en bedenken beloningen voor teams die zich aan de regels houden. De leerkracht beloont het gewenste gedrag door complimenten te geven en reageert niet op het overtreden van de regels. De uitgangspunten en de opzet van het programma zijn gebaseerd op gedragstherapeutische principes. Daarmee worden zowel leraar als leerlingen gestimuleerd zich wenselijk te gedragen en dat te belonen.

Uit een onderwijskundige evaluatie in groep 4 van het basisonderwijs bleek dat leerlingen die meededen aan Taakspel zich vaker richtten op hun taken en minder vaak de regels overtraden, zoals de bedoeling is van het programma.⁵ Leerlingen uit groep 4 die het programma niet hadden gevolgd werden minder taakgericht en bleven in dezelfde mate als voorheen de regels overtreden (Van der Sar, 2004).

Daarnaast zijn de effecten van Taakspel op de ontwikkeling van probleemgedrag onderzocht (Van Lier, 2002). Taakspel had een positieve uitwerking bij drie soorten problemen: aandachtstekort en hyperactiviteit, oppositioneel-opstandig gedrag en antisociale gedragsproblemen. Leerlingen met matige problemen gingen het meest vooruit.⁶ Dat betekent dat Taakspel, zoals bedoeld, het effectiefst is als preventieprogramma, dus om te voorkomen dat beginnende problemen zich ontwikkelen tot gedragsstoornissen.

Het NJi beoordeelt het programma als 'bewezen effectief'. Het is daarmee het eerste interventieprogramma met deze kwalificatie van het NJi. Op het moment van verschijnen van deze uitgave loopt er ook onderzoek naar Taakspel in het speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs.

Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD; www.seminarium.nl)

PAD is een klassikaal preventieprogramma voor leerlingen van groep 1 t/m 8 van het reguliere en speciale basisonderwijs. Er is ook een versie voor specifieke groepen, zoals leerlingen met een verstandelijke beperking of een meer-voudige handicap. Het programma is opgezet als een preventieprogramma, maar kan ook als interventie gebruikt worden. Het programma is niet speciaal ontwikkeld voor allochtone leerlingen. Sommige lessen bieden wel de mogelijkheid om culturele verschillen te behandelen. Het doel van het programma is de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Het programma is op vier thema's gericht: zelfbeeld, zelfcontrole, het onderkennen van emoties en het zelfstandig problemen oplossen. Het gaat daarbij om de wisselwerking tussen denken en doen, tussen cognitie en gedrag. De ouders worden bij het programma betrokken door schriftelijke informatie, themaavonden of -avonden en klassenbezoeken. Ook is er een oudercursus beschikbaar van vijf bijeenkomsten.

Er zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd naar de effectiviteit van PAD (Louwe & Van Overveld, 2008), bijvoorbeeld bij jongens met externaliserende problemen (Van Overveld, Louwe, Orobio de Castro & Koops, 2007) in het regulier basisonderwijs, het speciale basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs. Ze werden vergeleken met leerlingen van scholen die andersoortige begeleiding kregen, zoals teamgerichte scholing en begeleiding bij klassenmanagement en omgang met gedragsproblemen. Na één jaar PAD was de reac-

tieve agressie afgenomen bij de leerlingen die het programma volgden, in alle schooltypen.⁷ De leerlingen van het reguliere en speciale basisonderwijs werden na het volgen van het PAD-programma minder agressief in het algemeen en namen ook minder initiatief tot weloverwogen agressie (proactieve agressie).⁸ Bij leerlingen van het speciaal onderwijs daarentegen nam de totale agressie niet af en nam de proactieve agressie zelfs toe.⁹ PAD is door het NJi beoordeeld als theoretisch goed onderbouwd.

3.4.4 De leerling

Geïndiceerde leerlingtrainingen

Aan veel interventieprogramma's doet de hele klas mee, ook de leerlingen die geen problemen hebben. Een voordeel van zulke klassikale programma's is dat leerlingen met problemen niet worden gestigmatiseerd. Een nadeel is dat die programma's bij leerlingen zonder problemen veelal geen effect sorteren. Programma's voor de hele klas zijn niet bedoeld voor de specifieke problemen van sommige leerlingen. Voor zulke leerlingen, zoals sociaal-angstige of agressieve leerlingen, bestaan er wel diverse trainingsprogramma's. Die kunnen zowel op school als elders in groepsverband worden gegeven.

Er zijn enkele Nederlandse programma's beschikbaar ter bevordering van de sociale competentie van leerlingen met specifieke problemen, maar naar het effect van die programma's is vrijwel geen onderzoek gedaan (Van Overveld & Louwe, 2005). Een programma dat al enigszins is onderzocht en zich mede richt op leerlingen die zijn gepest of die het risico lopen gepest te worden, is het programma Plezier op school. (Zie verder ook 'Minder Boos en Opstandig' in subparagraaf 3.4.5, 'Ouders'.)

Plezier op school (www.nigz.nl; www.plezieropschool.nl)

Het programma Plezier op school is een tweedaagse zomercursus voor aankomende brugklassers met problemen in de omgang met anderen op de basisschool, zoals gepest worden, angstig zijn, weinig vrienden hebben of onvoldoende weerbaar zijn. Het programma heeft geen aanpassingen of speciale faciliteiten voor allochtone leerlingen. Het algemene doel van de cursus is de sociale competentie van de leerlingen te verhogen, zodat ze een goede start kunnen maken in het voortgezet onderwijs.

De cursus wordt in de laatste week van de zomervakantie in groepsverband gegeven. Kinderen leren negatieve, niet-helpende gedachten te herkennen en deze te vervangen door meer helpende gedachten.

Er worden verschillende methodieken gebruikt uit de cognitieve gedrags-therapie: psycho-educatie, zelfinstructie, rollenspelen en ook ontspannings-

oefeningen. Tot de thema's behoren onder andere omgaan met pesten en de voorbereiding op de eerste schooldag. Na zes weken is er een terugkommidag om te bespreken hoe het de eerste weken gegaan is op school. Voor de ouders is er vóór de training een bijeenkomst waarin ze uitleg krijgen over de cursus en informatie hoe ze hun kind kunnen steunen bij de overgang naar een andere school.

Over het effect van de zomercursus kan nog geen duidelijke uitspraak worden gedaan. Volgens het weinige onderzoek dat er in Nederland al naar gedaan is, worden leerlingen na het volgen van de cursus sociaal gezien minder angstig en worden ze op school minder gepest (Faber, Verkerk, Van Aken, Lissenburg & Geerlings, 2006). Volgens de ouders en leerkrachten van de leerlingen nemen ook hun psychische problemen af. Omdat de leerlingen niet met anderen vergeleken werden, die bijvoorbeeld de cursus niet hadden gevolgd, weet men echter niet zeker of de vooruitgang te danken is louter en alleen aan de cursus. Een groot landelijk onderzoek loopt nog tot 2012.

3.4.5 Ouders

Er zijn veel interventieprogramma's ontwikkeld om opvoedingsprocessen in het gezin te beïnvloeden en daarmee indirect het gedrag van een leerling bij te sturen. Informatie over de effecten van deze programma's in Nederland is echter schaars (Dekovic & Prinzie, 2008). In de schoolbrede aanpak van pesten worden wel informatieavonden voor ouders verzorgd. Hierin staat echter niet de training in opvoedingsvaardigheden centraal. Voor zover wij weten is er in Nederland geen goed geëvalueerde oudertraining die specifiek gericht is op pesten en gepest worden. Er zijn wel oudertrainingen voor externaliserende problematiek. Wij bespreken hier Minder Boos en Opstandig (MBeO), omdat in de handleiding van dit programma pesten expliciet wordt genoemd als mogelijk onderdeel van de problematiek én omdat dit programma inmiddels breed is geëvalueerd.

Minder Boos en Opstandig (www.rinogroep.nl/opleidingen)

Het programma Minder Boos en Opstandig (MBeO) is bedoeld voor leerlingen van 8 tot 12 jaar met een disruptieve gedragsstoornis, volgens gangbare diagnostiek (DSM-IV) als ODD of CD geklassificeerd, en voor leerlingen die veel risico lopen zo'n stoornis te ontwikkelen maar net niet aan de classificatiecriteria voldoen. De interventie is niet speciaal ontwikkeld voor allochtonen en heeft geen speciale faciliteiten zoals vertaalde schriftelijke instructies

of tolken. Allochtonen kunnen deelnemen als zij de Nederlandse taal voldoende beheersen.

MBeO richt zich op reductie van verschillende vormen en functies van agressie. Het richt zich niet specifiek op pesten, maar pesten wordt wel als mogelijk onderdeel van de problemen genoemd. Een ander doel is een toename van prosociaal, of vaardig sociaal gedrag.

MBeO is een combinatie van *ouderttraining* in opvoedingsvaardigheden (Parent Management Training) en een cognitief gedragstherapeutische *kindtraining*. Centraal daarin staat de verwerking van sociale informatie, dat wil zeggen het juiste begrip van wat een ander doet of zegt en een acceptabele reactie daarop. Beide trainingen bestaan uit achttien groepsbijeenkomsten voor maximaal vijf kinderen c.q. tien ouders. De duur is ongeveer negen maanden.

Het programma kan worden uitgevoerd door pedagogen, psychologen, verpleegkundigen, groepsleiders en maatschappelijk werkers die kennis hebben van normale en afwijkende ontwikkeling van kinderen. Ze moeten daarnaast ook kennis hebben van leertheoretische principes en ervaring met het werken met groepen. MBeO wordt als ambulante behandeling aangeboden, maar is ook geschikt voor de kliniek en school.

Het effect van MBeO (Utrecht Coping Power Program; UCPP) is onderzocht. Dat deed men door die behandeling te laten geven door specifiek getrainde, maar klinisch onervaren jonge psychologen. Kinderen die daaraan meededen werden vergeleken met kinderen die de gebruikelijke interventies (*care-as-usual*) kregen, van ervaren psychotherapeuten, bijvoorbeeld gedrags therapie en gezinstherapie. Alle kinderen gedroegen zich na behandeling minder problematisch en werden positiever in de omgang. Maar kinderen die het MBeO-programma volgden, werden het minst agressief. Dat gold met name voor openlijke (zichtbare) agressie, maar niet voor andere maten van probleemgedrag. Bij sommige kinderen viel het gedrag naderhand als normaal te betitelen in plaats van als teken van een stoornis. Dat zag je vaker na het MBeO-programma dan na de gebruikelijke therapie (Van de Wiel, Matthys, Cohen-Kettenis & Van Engeland, 2003; Van de Wiel et al., 2007). Het NJi concludeerde op basis van deze resultaten dat het UCP 'deels effectief' is. Interessant is dat de gunstige effecten deels toe te schrijven waren aan het veranderde opvoedgedrag van moeders.¹⁰ Na het UCPP-programma toonden zij zich in positieve zin meer op hun kinderen betrokken en voedden zij hen consequenter op.

Voor deze met een klinische stoornis gediagnosticeerde 8- tot 12-jarigen droeg het MBeO-programma ook bij aan de preventie van middelengebruik. Deze kinderen rookten een aantal jaren later minder en gebruikten minder cannabis

dan de kinderen met de gebruikelijke therapie (Zonneville-Bender, Matthys, Van de Wiel & Lochman, 2007; zie ook hoofdstuk 4, 'Middelengebruik'). Qua kosten was UCPP ongeveer twee keer zo goedkoop als de gebruikelijke behandelingen. Ook de kosteneffectiviteit was duidelijk in het voordeel van UCPP.

3.5 Evaluatie

Pesten op school komt over de hele wereld voor. Het is duidelijk dat het voor de meeste betrokkenen nadelige gevolgen heeft. Onderzoek naar risico's en bescherming tegen pesten is van belang om er passend tegen op te kunnen treden. Op het niveau van de groep, subgroep en dyade is onderzoek ernaar nog relatief schaars. Dat geldt ook voor onderzoek naar combinaties van risico's op verschillende niveaus. Inmiddels staat vast dat pestkoppen geen sociaal incompetent lomberds zijn. Hoewel pesten natuurlijk een vorm is van onwenselijk gedrag, zijn daders vaardige manipulators en staan ze in de klas vaak hoog in aanzien.

Er zijn in de loop der jaren heel veel programma's ontwikkeld om pesten te voorkomen of terug te dringen. Helaas is de werkzaamheid van slechts een klein deel van deze programma's onderzocht aan de hand van degelijk wetenschappelijk onderzoek (Farrington & Ttofi, 2009). Daarnaast zijn positieve effecten meestal bescheiden. Dat laatste kan niet altijd goed beoordeeld worden, omdat de omvang van de effecten (effect sizes) lang niet altijd vermeld wordt. Van sommige schoolprogramma's blijken niet altijd alle onderdelen even goed te werken. Tot slot beklijven effecten vaak niet lang.

Wat kan bij zo'n somber beeld de school of de schoolbegeleiding doen om enthousiast aan de slag te gaan met beleid tegen pesten of met een bepaald interventieprogramma? Om kans van slagen te hebben moet men allereerst een programma kiezen dat goed is geëvalueerd. Daarbij moet men kritisch zijn over juichende berichten in de media over interventies of op de eigen websites van programma's. Daarnaast dient een programma ook geschikt en aantrekkelijk te zijn voor de doelgroep. Belangrijk is ook dat het programma net zo uitgevoerd wordt als is voorgeschreven. De school of leraar die met het programma werkt, moet zich realiseren dat ze met een ander dan het onderzochte programma werken zodra ze onderdelen eruit weglaten, verminderen of er delen aan veranderen. Gedragswetenschappers in de praktijk hebben de professionele verantwoordelijkheid scholen bij het implementeren van antipestbeleid op de voornoemde punten goed te begeleiden.

Toch kunnen soms simpele maatregelen al helpen. Zo is het verbeteren van toezicht op het schoolplein en tijdens andere vrije momenten tamelijk een-

voudig, goedkoop en effectief. Hetzelfde geldt voor het goed in de gaten houden dat leerlingen elkaar op verschillende manieren pesten en daar slagvaardig op reageren. Zo beperkt bijvoorbeeld een leraar die de pestkoppen herinnert aan de regels en de sancties de kans op herhaling.

Bij de afweging van programma's spelen ook de kosten een rol. Helaas is een kosten-batenanalyse zoals bijvoorbeeld voor Minder Boos en Opstandig is uitgevoerd, nog nooit uitgevoerd voor antipestprogramma's (Farrington & Ttofi, 2009).

Voor de toekomst: nieuwe interventies zouden meer gericht moeten zijn op een analyse van risico's en beschermende factoren. Voorts zou in studies moeten worden onderzocht of een programma de risico's verkleint en beschermende omstandigheden versterkt, en dat het pesten afneemt als gevolg daarvan. Is er inderdaad sprake van een verbetering van het klassen-klimaat of een toename van positief opvoedgedrag? Daarnaast is er behoefte aan aanpassingen van interventies voor leerlingen van verschillende culturele of etnische groepen. Effectstudies zouden meer aandacht moeten besteden aan omstandigheden die de werkzaamheid van een programma kunnen beïnvloeden. Dat zijn bijvoorbeeld een allochtone afkomst, de rol die leerlingen vervullen bij het pesten en het verstandelijk niveau van leerlingen die aan een programma meedoen. Dat is tot nu toe weinig gebeurd.

Noten

- 1 De *standardized mean different ES* voor pesten was 0,07 en die voor slachtofferschap 0,41.
- 2 Pesten: OR = 1,12; CI = 0,74 - 1,69; $z = 0,53$; Slachtofferschap: OR = 1,25; CI = 0,95 - 1,65; $z = 1,61$.
- 3 Pesten: $d = 0 - 0,10$; afhankelijk van de precieze analyse; Slachtofferschap: $d = 0,12$. Farrington en Ttofi (2009) konden in hun meta-analyse wegens ontbrekende informatie geen effectgroottes bepalen.
- 4 Het NJi hanteert drie opeenvolgende categorieën: *theoretisch goed onderbouwd* (de interventie is op zijn minst goed beschreven en het is aannemelijk gemaakt dat met die interventie het gestelde doel kan worden bereikt); *waarschijnlijk effectief* (er zijn positieve resultaten, maar er is weinig onderzoek of onderzoek met beperkte bewijskracht); en *bewezen effectief* (er zijn positieve resultaten volgens meer (geavanceerd) onderzoek of onderzoek met meer bewijskracht). Zie www.nji.nl.
- 5 *ES* respectievelijk 0,26 en 0,20.
- 6 *ES* respectievelijk 0,71, 0,41 en 0,42.
- 7 *ES* 0,32.
- 8 *ES* respectievelijk 0,53 en 0,45.
- 9 *ES* -0,53.
- 10 *ES* = 0,49; *ES* bij follow-up = 0,42.