

Besluit: een agenda voor de toekomst

10

10.1 Inleiding

De voorgaande hoofdstukken hebben duidelijk gemaakt dat ruim veertig jaar aan onderzoek naar pesten veel heeft opgeleverd. Dat wil niet zeggen dat we er hiermee zijn. Uit de voorafgaande hoofdstukken komen verschillende onderwerpen naar voren die nog (extra) aandacht vergen. Deze laten we in dit hoofdstuk kort de revue passeren.

10.2 Agendapunten

Meten van pesten: definitie en het gebruik van meerdere informanten

Na ruim veertig jaar pestonderzoek zou je verwachten dat er niet langer discussie is over de vraag hoe pesten dient te worden geoperationaliseerd. Niets is minder waar. Vragen als 'moet je items in de vragenlijst opnemen die naar pesten in het algemeen vragen en/of items die naar specifieke vormen van pesten vragen?' blijven actueel (hoofdstuk 2). We staan hier stil bij een basisvereiste voor de validiteit ('meet het instrument wat je wilt meten?'). Hoewel de meeste onderzoekers het eens zijn over de belangrijkste kenmerken van pesten (hoofdstuk 1), wordt in lang niet alle instrumenten om pesten te meten duidelijk gemaakt wat pesten inhoudt (Evans, Fraser & Cotter, 2014).¹ Dat brengt het gevaar met zich mee dat het instrument iets anders meet dan pesten of gepest worden. Agressie is bijvoorbeeld lang niet altijd pesten en een kind dat bang is voor andere kinderen hoeft niet het slachtoffer van pesten te zijn. Ook als je de effectiviteit van antipestprogramma's wilt onderzoeken, moet je instrumenten gebruiken die daadwerkelijk het begrip 'pesten' meten. De Commissie Anti-pestprogramma's heeft expliciet aangegeven dat dit een vereiste is voor effectiviteitsonderzoek. Sommige auteurs willen het woord pesten vermijden, omdat daardoor vragenlijsten eerlijker zouden worden ingevuld (hoofdstuk 2). Dat neemt niet weg dat pesten goed kan en moet worden omschreven.

1 Een recent voorbeeld is de Veiligheidsmonitor (Sijbers, Fettelaar, De Wit, & Mooij, 2014), die de staatssecretaris van OCW in januari 2015 naar de Tweede Kamer stuurde.

Daarnaast is het een bekend verschijnsel dat informanten (bijvoorbeeld kinderen, leerkrachten, ouders) kunnen verschillen in de informatie die zij geven over emotionele problemen en gedragsproblemen. Dat is ook het geval voor pesten. Om die reden is het aan te bevelen om je bij onderzoek niet tot één informant te beperken (bijvoorbeeld zelfrapportage), maar meerdere informanten hun visie op pesten te laten geven. Dat gebeurt nu nog in te beperkte mate. Combinatie van de informatie van verschillende bronnen geeft bovendien een betere voorstelling van (latere) problemen van slachtoffers (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Het geeft daarnaast een beter beeld van de effecten van interventies (Jimerson & Huai, 2010). Er zijn ook nadelen aan het gebruik van meerdere bronnen. Stel, je wilt de effectiviteit van een antipestprogramma meten. Wat als bijvoorbeeld volgens zelfrapportage het gepest worden afneemt, maar volgens klasgenotenrapportage niet (zie bijvoorbeeld paragraaf 9.2, *Plezier op School*)? Dit maakt een conclusie minder eenduidig. Niettemin levert het gebruik van meerdere informanten een vollediger beeld op.

Het model van Bronfenbrenner

Veel pest-onderzoekers hebben – net als wij – het sociaalecologische model van Bronfenbrenner omarmd (hoofdstuk 3). Dit model maakt duidelijk dat verklaringen van pesten op verschillende niveaus liggen en dat een succesvolle interventie – of combinatie van interventies – op meerdere niveaus moet zijn gericht (Hong & Espelage, 2012).

Lang niet alle niveaus zijn echter goed bestudeerd (Brendgen & Troop-Gordon, 2015). Dat geldt met name voor het macroniveau van cultuur en maatschappij (Hawley & Williford, in druk; Hong & Espelage, 2012), misschien omdat factoren op dit niveau minder gemakkelijk te beïnvloeden zijn. Toch lijken deze hogere niveaus wel van belang. De grotere effectiviteit van antipestprogramma's in Scandinavië (zie paragraaf 7.6) is mogelijk toe te schrijven aan de sterkere bemoeienis van de overheid met zorg en welzijn, de kwaliteit van de scholen (met kleinere klassen en goed opgeleide leerkrachten) en de homogener bevolking (met minder verschillen in inkomens en etniciteit dan bijvoorbeeld in de VS).

Daarnaast is er relatief weinig bekend over de *wisselwerking* tussen en binnen de verschillende niveaus. Opvallend is bijvoorbeeld dat het hiervoor genoemde overzichtsartikel van risicofactoren op de verschillende niveaus (Hong & Espelage, 2012) dergelijke interacties niet bespreekt. Factoren op en binnen verschillende niveaus (cultuur/maatschappij, school, leerkracht, klas, gezin, kind) vormen waarschijnlijk samenhangende delen (Brendgen & Troop-Gordon, 2015). Kennis over hoe die delen elkaar beïnvloeden, kan bijdragen aan het ontwerp van interventies die een kettingreactie aan positieve ontwikkelingen op verschillende niveaus kunnen genereren.

Pesten op het speciaal onderwijs

Sommige interventies in dit boek (zoals *Taakspel*, *De Vreedzame School*, *PAD*, *Ik kies voor Zelfcontrole*, *Minder Boos en Opstandig*) kennen speciale versies voor het speciaal onderwijs (aan kinderen die vanwege leer- of gedragsproblemen of vanwege lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke beperkingen extra zorg op school nodig hebben). Toch blijft pesten op het speciaal onderwijs in dit boek relatief onderbelicht. De belangrijkste reden is dat we ons moesten beperken. Een andere reden is dat er nog relatief weinig onderzoek is gedaan naar pesten op het speciaal onderwijs (Van Roekel, Scholte & Didden, 2010; Lindsay & McPherson, 2012). In het reguliere onderwijs hebben kinderen met beperkingen of problemen een verhoogd risico om gepest te worden (hoofdstuk 1 en 3), maar hoe zit dat op het speciaal onderwijs? Doen ouders er goed aan om een gepest kind met bijvoorbeeld een autisme spectrum stoornis (indien mogelijk) naar het speciaal onderwijs te laten gaan? Hoe kan pesten op zulke scholen het best worden aangepakt? Onderzoek naar speciale populaties is niet altijd gemakkelijk en vereist vaak aanpassing van bestaande onderzoeksinstrumenten (Hong & Espelage, 2012).

Antipestprogramma's voor het voortgezet onderwijs

Van de interventies in dit boek richten alleen *Friendly ATTAC* en de *Shared Concern*-methode zich expliciet op het voortgezet onderwijs (zie hoofdstuk 8). De effectiviteit van *Friendly ATTAC* is nog niet onderzocht. De *Shared Concern*-methode is alleen in het buitenland geëvalueerd: hoewel theoretisch goed onderbouwd, is er nog te weinig empirische ondersteuning voor de werkzaamheid van deze methode. De *Kanjertraining* en *Taakspel* richten zich zowel op het BO als het VO. De effectiviteit van deze interventies als antipestprogramma voor het VO (en BO) moet echter nog worden bepaald. Voor *KiVa* en *De Vreedzame School* zijn programma's voor het VO in ontwikkeling. In een groot onderzoek in Finland bleek dat de effecten van *KiVa* op de middelbare school kleiner waren dan op de basisschool (Kärna et al., 2013). Qua (effectief bevonden) antipestprogramma's komt het VO er in Nederland dus tot op heden bekaaid van af.

Recente buitenlandse studies laten zien dat, net als *KiVa* in Finland, ook andere schoolprogramma's tegen pesten beter werken op de basisschool dan op de middelbare school (Smith, Salmivalli & Cowie, 2012). In hun meta-analyse vonden Yeager, Fong, Lee en Espelage (in druk) zelfs dat antipestprogramma's een bescheiden effect hadden in het verminderen van victimisatie op de basisschool, maar niet meer op de middelbare school. Daar was juist een gestage afname van effectiviteit te zien (zie paragraaf 7.6). De auteurs wijten dit aan het feit dat in de praktijk meestal dezelfde interventies op het BO en het VO worden gebruikt. Interventies die voor kinderen (in bescheiden mate) blijken te werken, hoeven echter geen effect bij adolescenten te hebben en kunnen zelfs averechts

werken. Daarvoor geven zij verschillende argumenten (zie paragraaf 7.6). De conclusie luidt dat het niet voldoende is om interventies voor de basisschool te ‘verouderen’, maar dat specifieke interventies moeten worden ontwikkeld voor de middelbare school, rekening houdend met bevindingen over leeftijdsspecifieke vormen en oorzaken van pesten en met technieken die gedragsverandering bij adolescenten bewerkstelligen.

De werkzame componenten van een interventie

Met hun meta-analyse (paragraaf 7.6) hebben Ttofi en Farrington (2011) een belangrijke stap gezet in het onderzoek naar werkzame componenten van antipestprogramma's. Toch is er nog veel onderzoek nodig voordat er harde conclusies kunnen worden getrokken met implicaties voor beleid (Smith et al., 2012). Ten eerste hebben Ttofi en Farrington alleen componenten kunnen onderzoeken waarover genoeg data beschikbaar waren. Dat betekent dat zij bijvoorbeeld digitale educatieve games, zoals beschreven in paragraaf 8.4, niet goed hebben kunnen evalueren. Ten tweede hebben we in paragraaf 7.6 besproken dat de componenten die zij onderscheidde, overkoepelende en vaak heterogene categorieën zijn. Het ‘inzetten van leeftijdgenoten’ (*work with peers*) omvatte bijvoorbeeld mediatie door leerlingen (leerlingen werken als bemiddelaars tussen ouders en slachtoffers) en mentorschap (met name oudere leerlingen fungeren als een mentor voor bijvoorbeeld slachtoffers), maar ook het activeren van omstanders (kinderen die zelf geen dader of slachtoffer zijn, laten hun afkeuring over pesten blijken en geven steun aan het slachtoffer). Dat ‘inzetten van leeftijdgenoten’ als geheel geen werkzame component bleek, wil echter niet zeggen dat dit ook voor de afzonderlijke elementen geldt. Zo blijkt uit empirisch onderzoek steeds vaker dat het activeren van omstanders effect sorteert (Polanin, Espelage & Pigott, 2012). Bij *KiVa* en de *Sta Sterk Training* (in respectievelijk hoofdstuk 7 en 9) maakt deze activatie deel uit van de interventie. Ten derde hebben Ttofi en Farrington vergelijkingen *tussen* programma's gemaakt. Om valide uitspraken over werkzame componenten te doen, zou je eigenlijk vergelijkingen *binnen* hetzelfde programma moeten uitvoeren, waarbij alle andere componenten en kenmerken zo veel mogelijk gelijk worden gehouden (zie paragraaf 6.7). Garandau en collega's hebben bijvoorbeeld binnen het programma *KiVa* de werkzaamheid van disciplinaire maatregelen (zoals straffen) vergeleken met niet-straffende maatregelen (Garandau, Poskiparta & Salmivalli, 2014).² Tot slot kan de werkzaamheid van een component van een antipestprogramma afhangen van een andere component in dat programma. Het is zelfs mogelijk dat individuele componenten geen effect hebben, maar alle componenten tezamen wel. (Toekomstige effectstudies van de laatste versie van

2 Zij konden niet concluderen dat het ene type maatregelen beter werkte dan het andere; wel hing de werkzaamheid af van het leerjaar en de duur van het pesten (zie hoofdstuk 6, moderatoren).

Prima, waarvan scholen een of meerdere componenten kunnen gebruiken, zie paragraaf 7.2, staan voor de lastige opgave dit nader te onderzoeken). Kortom, er is meer onderzoek nodig naar de werkzame componenten van antipest-programma's. Als die data beschikbaar zijn, kunnen meta-analyses daarover samenvattende conclusies trekken.

Een blik in de zwarte doos: verklaringsmechanismen of mediators

In hoofdstuk 6 hebben we uiteengezet dat interventie-onderzoek antwoord zou moeten geven op de vijf W's: Wat, Werkt, Wanneer, voor Wie en Waarom? In onderzoek naar de werkzaamheid van antipestprogramma's wordt de waarom-vraag heel vaak verwaarloosd (Espelage, 2015). Daardoor is het in het geval van een effectieve interventie vaak onduidelijk of het veronderstelde mechanisme (theoretische onderbouwing) inderdaad verantwoordelijk is voor het behaalde resultaat of dat er andere werkzame factoren in het spel zijn (paragraaf 6.10). Hierbij moet wel worden opgemerkt dat verscheidene in dit boek besproken effectstudies gelukkig wel degelijk mediators hebben onderzocht (bijvoorbeeld *Plezier op School*) of expliciet aangeven dat te zullen gaan doen (bijvoorbeeld *KiVa*). In de toekomst wordt dit hopelijk gemeengoed.

10.3 Tot slot

Pesten helemaal uitbannen mag dan een illusie zijn, pesten verminderen is zeker haalbaar. Voorwaarden zijn blijvende maatschappelijke aandacht en gedegen onderzoek. Zo kunnen we eraan bijdragen dat leerlingen zich ontwikkelen in een veilige en stimulerende schoolomgeving.

10.4 Literatuur

- Brendgen, M., & Troop-Gordon, W. (2015). School-related factors in the development of bullying perpetration and victimization: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 1-4.
- Espelage, D.L. (2015). Taking peer victimization to the next level: Complex interactions among genes, teacher attitudes/behaviors, peer ecologies, & classroom characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 77-80.
- Evans, C.B.R., Fraser, M.W., & Cotter, K.L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 532-544.
- Garandeau, C.F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 981-991.
- Hawley, P.H., & Williford, A. (in druk). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology*. doi: 10.1016/j.appdev.2014.11.006.

- Hong, J.S., & Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological systems analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*, 311-322.
- Jimerson, S.R., & Huai, N. (2010). International perspectives on bullying prevention and intervention. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 571-592). New York, NY: Routledge.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology, 105*, 535-551.
- Ladd, G.W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*, 74-96.
- Lindsay, S., & McPherson, A.C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability & Rehabilitation, 34*, 101-109.
- Polanin, J.R., Espelage, D.L., & Pigott, T.D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review, 41*, 47-65.
- Roekel, E. van, Scholte, R.H.J., & Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum Disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 63-73.
- Smith, P.K., Salmivalli, C., & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology, 8*, 433-441.
- Sijbers, R., Fettlelaar, D., Wit, W. de, & Mooij, T. (2014). *Sociale veiligheid in en rond scholen. Primair (Speciaal) Onderwijs 2010-2014. Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006-2014*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit.
- Ttofi, M.M., & Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27-56.
- Yeager, D., Fong, C.J., Lee, H.Y., & Espelage, D. (in druk). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theoretical considerations and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Verkregen via <https://labs.la.utexas.edu/adrg/files/2013/12/Yeager-et-al-JADP-bullying-meta.pdf>.