

Inleiding bij het themanummer

Het taboe van pesten doorbreken

Gijs Huitsing, Beau Oldenburg en René Veenstra, drie sociologen van de Rijksuniversiteit Groningen, geven in deze inleiding een wetenschappelijke achtergrond bij de verschillende bijdragen uit dit themanummer van *Tijdschrift Conflictmanagement*. Ze bieden een mooie leidraad door de inhoud van dit nummer en vullen het aan met andere bronnen. Ook sluiten zij het nummer af.

Een aantal bijdragen in dit themanummer benadrukt dat pesten ernstige gevolgen heeft voor slachtoffers (zie o.a. [het interview met Mieke van Stigt en de bijdragen van Daan Wienke en Katalien Bollen](#)). Inmiddels zijn talrijke studies verschenen over de negatieve korte- en langetermijngevolgen van pesten voor slachtoffers. Zo werkt het pesten negatief door op hun psychosociale welbevinden, mentale en fysieke gezondheid, en functioneren op school of op het werk.¹ Voorbeelden van deze gevolgen zijn depressieve gevoelens, sociale angst, lager zelfvertrouwen, zelfmoordgedachten en gezondheidsklachten als stress, chronische hoofdpijn, ontstekingen en een verminderde cortisolregulatie. Wat veel mensen echter niet weten, is dat naast slachtoffers, ook pesters risico lopen om later in de problemen te komen. Pesters hebben een grote kans om met criminaliteit en geweld in aanraking te komen, en hebben meer risico op psychiatrische problemen en alcoholmisbruik.^{2,3} Hoewel pesten op de korte termijn lonend kan zijn (door bijvoorbeeld een toename in populariteit), is het vanwege de langetermijngevolgen ook voor pesters van belang om met het pesten te stoppen.

Het is echter nog niet zo eenvoudig om de gevolgen van pesten vast te stellen. Psychosociale problemen kunnen naast gevolg ook oorzaak zijn van slachtofferschap. Is iemand bijvoorbeeld depressief omdat hij werd gepest, of waren de depressieve symptomen aanleiding tot pesten? Daarom is langlopend onderzoek nodig om de volgorde van effecten vast te stellen. Dat stelt onderzoekers in staat rekening te houden met zowel symptomen die aan het pesten vooraf gingen als andere factoren die pesten verklaren, zoals socio-economische status of psychische problemen. Een overzicht van langlopende studies laat zien dat slachtoffers zelfs vijftig jaar later nog negatieve gevolgen van pesten ondervinden, in bijvoorbeeld depressieve klachten en angsten.¹ Er is echter geen een-op-eenrelatie tussen pesten en negatieve gevolgen. Langlopende studies laten ook zien dat de negatieve gevolgen voor slachtoffers versterkt of verzwakt kunnen worden door stressreacties, de neiging om de schuld voor het pesten bij henzelf te leggen, en steun in de familie. Slachtoffers in ongunstige omstandigheden lopen dus het risico om in een vicieuze cirkel van problemen terecht te komen waar ze moeilijk uit komen.

proloog

Door **Gijs Huitsing**,
Beau Oldenburg en
René Veenstra

Pesten nog steeds een taboe

Ondanks deze uitgebreide en toenemende kennis over de desastreuze gevolgen van slachtofferschap blijft pesten nog steeds een taboe en wordt het gemakkelijk gebagatelliseerd als slachtoffers het vertellen. Toen [Barbara Haenen](#) over het pesten vertelde, gaven leerkrachten aan dat ze ‘maar beter haar best moest doen om niet zoveel op te vallen’. Dat gebeurt ook met Jan in het [verhaal van Julie van Berkel en Kathlène Confurius](#). Ook leidinggevendenden nemen het niet altijd op voor slachtoffers, omdat pesters op de werkvloer vaak joviale collega’s zijn die zich populair maken ten koste van anderen (zie de [casussen van Katalien Bollen en Laura Willemse](#)). Zo wordt pesten een onderdeel van het systeem waar ook [Mieke van Stigt](#) over spreekt. Als de groepsnorm ten faveure van pesten is en niemand tegen pesters in durft te gaan, lukt het pesters om populair te worden en staan slachtoffers vaak alleen.⁴

Sommige leerkrachten blijken niet voldoende te zijn voorbereid op de rolmodelfunctie die ze behoren te vervullen bij het tegengaan van pesten

Onderdeel van het taboe op pesten is en blijft ook dat pesten zelf moeilijk te signaleren is. Veel mensen die aan pesten denken, noemen vaak grote incidenten zoals het verspreiden van haatfilmmpjes of een flinke vechtpartij. Veel voorvallen zijn echter kleiner van omvang, maar enorm kwetsend omdat ze systematisch gebeuren. Dit wordt ook wel ‘micro-agressie’ genoemd: korte en alledaagse beschadigingen in uitingen of gedrag, zowel opzettelijk als onopzettelijk, die denigreren en negatief voor een persoon uitpakken.⁵ Waar een flinke duw- of scheldpartij nog wel door anderen gesignaleerd kan worden, zijn dubbelzinnige opmerkingen of korte momenten van non-verbaal contact moeilijker te signaleren. Hoewel onderzoek naar micro-agressie vooral is toegepast bij onderzoek naar seksisme, homofobie en racisme, is dit concept ook bruikbaar voor het alledaagse pesten op scholen en de werkvloer. Daarnaast zorgt een toename in online pesten voor verminderde zichtbaarheid (zie het [interview met Marjolijn Antheunis over cyberpesten](#)).

Verschillen tussen leerkrachten

Nog steeds is er te weinig kennis over pesten en het herkennen daarvan. Sommige leerkrachten geven

een onvolledige uitleg over wat pesten is, hantieren beperkte strategieën om pesten te signaleren en benoemen slechts een deel van de slachtoffers van pesten bij hun in de klas als daarnaar wordt gevraagd.⁶ Saillant detail is dat deze leerkrachten mee hadden gedaan aan een uitgebreide training als voorbereiding op de implementatie van een schoolbreed antipestprogramma. Sommige leerkrachten blijken zelfs dan nog niet voldoende te zijn voorbereid op de rolmodelfunctie die ze behoren te vervullen bij het tegengaan van pesten.⁷

Mogelijk verklaren de vaardigheden van leerkrachten ook de verschillen tussen scholen in de mate waarin pesten voorkomt. De vraag die door [Barbara Haenen](#) wordt gesteld is waarom er op sommige scholen meer wordt gepest dan op andere scholen. Dit heeft te maken met het pedagogische handelen van leerkrachten, zoals ook wordt aangegeven door [Daan Wienke](#). Bovendien kunnen preventieve antipestprogramma’s ook bijdragen aan het verminderen van pesten en het bevorderen van het pedagogisch handelen van leerkrachten. Door het gebruik van een gevalideerd antipestprogramma kunnen scholen veel pestproblemen voorkomen, en leren ze hoe ze pesten op kunnen lossen als het toch gebeurt. Zulke programma’s dragen ook bij aan het begeleiden van het proces van groepsvorming, zodat er minder problemen ontstaan als een groep met nieuwe leden zich moet vormen.

De cruciale rol van ouders

Ook ouders vervullen een belangrijke rol bij het signaleren, voorkómen en oplossen van pesten. [Mieke van Stigt](#) noemt terecht dat ouders soms worden weggehouden uit de klas en dat ‘ouders die opkomen voor hun kinderen worden weggezet als agressief’. Ouders die aangeven dat hun kind gepest wordt, gaan in tegen het taboe op pesten, terwijl ouders recht hebben om voor hun kind op te komen (en dat ook moeten doen). Cruciaal bij het tegengaan van pesten op scholen is dat ouders juist wel worden betrokken, door als school een visie op ouderbetrokkenheid te formuleren en uit te dragen, door de band tussen ouders en leerkrachten te versterken (inclusief structurele informatie-uitwisseling) en door ook van de ouders een hechte groep te maken.⁸

Weerbaarheidstrainingen

Een belangrijke vraag is waarom ogenschijnlijk normale, vriendelijke mensen mee gaan doen met het pesten van groepsleden, of in ieder geval niet ingrijpen. [Mieke van Stigt](#) noemt het achteraf rechtvaardigen van pesten als belangrijke reden voor het goedpraten van pesten. Wat daarbij vaak gebeurt is *victim-blaming*: het slachtoffer krijgt de schuld van het pesten, omdat deze zelf ook irritant of vervelend deed. Mensen kunnen verschillende cognitieve strategieën hanteren om slachtoffers de schuld te geven.⁹

Een eerste set van strategieën gaat over cognitieve herstructurering, door negatief gedrag toch goed te laten lijken. Dit kan bereikt worden door verschillende mechanismen: morele rechtvaardiging, waarbij negatief gedrag wordt gekarakteriseerd als geaccepteerd gedrag ('het is bij ons normaal om hard te zijn tegen elkaar'); eufemistisch labelen, door taalgebruik te hanteren dat negatief gedrag acceptabel maakt ('het is slechts een grapje'); of door negatief gedrag te vergelijken met nog erger gedrag ('het kan veel erger'). Een tweede set van strategieën gaat over het minimaliseren van iemands eigen rol in het proces van pesten door het te verplaatsen naar of te verspreiden over anderen. Als anderen medeverantwoordelijk zijn voor het oplossen van pesten (klasgenoten, leerkrachten, collega's, leidinggevenden), is ingrijpen vanuit dit oogpunt niet noodzakelijk. Een derde strategie is de tendens om de negatieve impact van het kwetsende gedrag te bagatelliseren ('van pesten wordt je uiteindelijk sterker'). Een vierde strategie legt een deel van de verantwoordelijkheid bij slachtoffers ('hij doet zelf ook de hele tijd irritant'). Door deze cognitieve strategieën toe te passen zijn mensen meer geneigd om pesten toe te laten, zelfs als ze het er overduidelijk niet mee eens zijn.

Hoewel sommige slachtoffers baat zouden kunnen hebben bij het verbeteren van hun weerbaarheid, is er een groot gevaar dat impliciet het signaal wordt gegeven dat slachtoffers moeten veranderen, waarmee de verantwoordelijkheid alsnog bij hen wordt gelegd. Slachtoffers moeten bijvoorbeeld tegen een

stootje kunnen, omdat de groep nu eenmaal ruw met elkaar omgaat (morele rechtvaardiging van het pesten). Daardoor wordt de rol van pesters en andere groepsleden buiten beschouwing gelaten. Soms kiezen scholen er ook voor om een hele klas naar een weerbaarheidstraining te sturen, maar het gevaar bestaat dat juist agressieve leerlingen het meest baat hebben bij zulke trainingen omdat juist zij affiniteit hebben met fysieke oefeningen. Zo worden jongens die bijvoorbeeld aan vechtsporten meedoen (zoals boksen, worstelen, karate of judo) na verloop van tijd steeds agressiever.¹⁰ De oplossing voor het pesten ligt dan ook niet bij slachtoffers weerbaarder maken, maar bij het verbeteren van het groepsproces ([zie onze slotbijdrage van dit themanummer](#)).

Waarom gaan ogenschijnlijk normale, vriendelijke mensen meedoen met het pesten van groepsleden, of grijpen ze niet in?

Verantwoordelijkheid geven

In een aantal bijdragen komt duidelijk naar voren dat pestproblemen en conflicten beslecht kunnen worden door middel van gespreksvoering. Gespreksvoering is niet alleen een belangrijk middel voor mediators (waar zelfs kinderen voor worden opgeleid, [zie de werkwijze van basisschool Paschalis](#)), maar is ook onderdeel van de pedagogische kwaliteit van leerkrachten, en wordt veelvuldig toegepast in bedrijven om intercollegiale problemen op te lossen ([zie bijvoorbeeld de boekbespreking van Rake Vragen en het artikel van Katalien Bollen](#)). Het stellen van een 'rake vraag' is cruciaal bij het goed laten verlopen van een (bemiddelings)gesprek. Degene die de leiding heeft over het voeren van een gesprek moet hierin goed getraind worden en veel ervaring opdoen.

Drie uitgangspunten staan centraal in gespreksvoering bij het oplossen van pesten als onderdeel van een training binnen het KiVa-antipestprogramma in Nederland.¹¹ Het eerste uitgangspunt is om het taboe op pesten te beslechten en slachtoffers serieus te nemen. Het is vaak moeilijk voor slachtoffers om over het pesten te vertellen. Als iemand daar dan toch de moed voor heeft, dan moet er iets mee worden gedaan, ook als de leerkracht of leidinggevende twijfelt of het wel echt pesten is. Pesten is een subjectieve beleving, en



Gijs Huitsing is Universitair Docent bij Sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen

Beau Oldenburg doet onderzoek naar de rol die leerkrachten spelen bij het tegengaan van pesten.

René Veenstra is hoogleraar sociologie. René Veenstra en Gijs Huitsing coördineerden de evaluatie van het KiVa-antipest-programma in Nederland (2011-2015).

het rapporteren van negatief gedrag verdient een adequate reactie.¹² Als tweede wordt de verantwoordelijkheid voor het oplossen van pesten aan de groep gegeven. Groepsleden kunnen elk op hun eigen manier een bijdrage leveren aan het oplossen van het groepsprobleem. Natuurlijk moet de leerkracht wel in de gaten houden of kinderen de verantwoordelijkheid kunnen dragen, en ingrijpen als het niet lukt. Het derde uitgangspunt is dat er in elk gesprek vooruit wordt gekeken. Het gaat er niet om te achterhalen wat er precies gebeurd is bij een pestvoerval, maar wel om dat de groepsleden gaan nadenken over hoe ze de toekomst zien. Leerkrachten ervaren dit als een verademing omdat ze niet meer hoeven uit te zoeken wat er precies is gebeurd – wat vaak heel moeilijk is. Een belangrijke vraag die deze uitgangspunten combineert, is dan ook: ‘Wat kun jij doen om het voor de groep of een persoon fijner te maken?’

Uiteindelijk is een krachtig gesprek goud waard bij het vinden van een oplossing. Deze uitgangspunten kunnen niet alleen een-op-een toegepast worden, maar ook in een groeps gesprek, zoals bijvoorbeeld de werkvorm van de sociokring (zie de column van Cristel van de Ven). Belangrijk is ook om bij pesten een extern persoon gesprekken te laten voeren met groepsleden. In het geval van een schoolklas is een leerkracht bijvoorbeeld al te intensief betrokken geweest, en vaak zelf ook onderdeel van het probleem. Ook leidinggevenden zijn vaak betrokken bij het pesten van werknemers (zie Katalien Bollen en Laura Willemse).

Er valt nog veel te leren bij het signaleren, bespreken en oplossen van pesten. Deze bundeling van artikelen en interviews in dit themanummer van *Tijdschrift Conflictantering* geeft een mooi overzicht van de stand van zaken over pesten op scholen en in organisaties. Dit themanummer draagt bij aan kennisverspreiding en verdieping, in de hoop het taboe op pesten te doorbreken. ●

Noten

1. Zie voor een recent overzicht: Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(4), 405-421.
2. Ttofi, M.M., Farrington, D.P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418.

3. Kretschmer, T., et al. (2018). How competent are adolescent bullying perpetrators and victims in mastering normative developmental tasks in early adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 41-56.
4. 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(8), 1289-1299.
5. Kaufman, T., Baams, L., & Dubas, J.S. (2017). Microaggressions and depressive symptoms in sexual minority youth: The roles of rumination and social support. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 4(2), 184-192.
6. Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37, 64-72.
7. Huitsing, G., Van der Meulen, M., & Veenstra, R. (2015). Pesten als groepsproces. In M.M. Vermande, M. Van der Meulen & A. Reijntjes (red.), *Pesten op school: Achtergronden en interventies* (pp. 83-98). Den Haag: Boom.
8. Van Niejenhuis, C.Y., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2015). Ouderbetrokkenheid bij het tegengaan van pesten. Handvatten voor een goede samenwerking. *De wereld van het jonge kind*, 42, 16-19.
9. Hymel, S., Schonert-Reichl, K.A., Bonanno, R.A., Vaillancourt, T., & Henderson, N.R. (2010). Bullying and morality: Understanding how good kids can behave badly. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage (eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 101-118). New York: Routledge.
10. Endresen, I.M. & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 46(5), 468-478.
11. Van der Ploeg, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2016). The Support Group Approach in the Dutch KiVa anti-bullying programme. Effects on victimisation, defending, and well-being at school. *Educational Research*, 3, 221-236.
12. Oldenburg, B., et al. (2015). Peer and self-reported victimization: Do non-victimized students give victimization nominations to classmates who are self-reported victims? *Journal of School Psychology*, 53, 309-321.