

Universiteit Utrecht



**Verdedigers versus buitenstaanders in peestsituaties:**

*Zelfwaargenomen sociale acceptatie, waargenomen populariteit, sociale dominantie in termen van resource control en sociale doelen*

Boer, C. M. van den (3499014), Mensink, C. I. (3465896), 2014

Docent: Dr. M. Vermande

Tweede beoordelaar: Dr. K. Buist

Cursus: Masterthesis

Cursuscode: 200500130

Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen

Instelling: Universiteit Utrecht

Cursusjaar: 2013/2014

Datum: 15 juni 2014

### Voorwoord

In de media is momenteel een discussie gaande over het programma ‘Project P’, dat tracht door middel van videobeelden kinderen bewust te maken van pesten. Er is zelfs een rechtszaak aan te pas gekomen. Dit geeft aan dat pesten een gevoelig onderwerp is, dat zelfs na jaren onderzoek een groot maatschappelijk probleem blijft. De pesters en slachtoffers worden in de berichten herhaaldelijk genoemd, maar de overige pestrollen zijn veel minder bekend. Dit is één van de redenen waarom we hebben besloten deze minder bekende pestrollen in onze scriptie te bespreken. Bovendien kunnen zij een belangrijke rol spelen in interventies. Dit is naar ons inzien erg belangrijk, om op die manier de negatieve gevolgen van pesten zo veel mogelijk te minimaliseren.

Zoals bekend, was deze scriptie een duoproductie. In dit kader hebben we nauw samengewerkt. Elke week kwamen we op een vast moment bij elkaar om aan de scriptie te werken. Op die manier konden we elkaar scherp houden en feedback geven. De taken zijn echter wel onderling verdeeld. In de inleiding heeft Charlotte zich voornamelijk gericht op de variabelen *sociale dominantie* en *agentic* en *submissive goals*. Camille heeft zich gericht op de variabelen *zelfwaargenomen sociale acceptatie* en *waargenomen populariteit*. Bij de methode hebben we de variabelen omgewisseld. De analyses van de resultaten hebben we zo veel mogelijk samen gedaan. Ook hebben we de resultaten samen geschreven. Tenslotte heeft Charlotte zich bij de discussie voornamelijk op de variabelen *zelfwaargenomen sociale acceptatie* en *waargenomen populariteit* gericht. Ook heeft zij het stuk over het vervolgonderzoek en de conclusie geschreven. Camille heeft zich bij de discussie daarentegen voornamelijk op de variabelen *sociale dominantie* en *agentic- en submissive goals* gericht. Bovendien kwamen de limitaties en de aanbevelingen voor interventies voor haar rekening.

Tenslotte willen wij graag onze begeleidster van dit onderzoek, dr. Marjolijn Vermande, bedanken voor haar scherpe feedback en de geduldige hulp bij de SPSS syntax. Ook willen we haar bedanken voor de tijd die ze heeft genomen om onze vragen te beantwoorden. Dit is de kwaliteit van de scriptie ten goede gekomen.

Camille van den Boer

Charlotte Mensink

Mei, 2014

### Abstract

The aim of this study was to investigate whether defenders (of bullied victims) and outsiders (who stay out of the bullying situation) and the control group with uninvolved children differ in self-perceived social acceptance, perceived popularity, resource control and social goals. Defenders and outsiders both have anti-bullying attitudes but only the defenders stand up for the victim. Bullying can only be reduced if all children with an anti-bullying attitude will stand up for the victims. It was expected that defenders have a higher level of perceived competence, would be judged more popular by peers, possess more social dominance and aspire more dominance and leadership in comparison with the outsiders. In total 1434 students ( $M_{age} = 11.1$ ) were classified into different bullying categories. Either self-reports, peer nominations or teacher-reports were used to score the different dependent variables. All three forms of reporting were used with respect to the social dominance variable. A MANOVA with pair-wise comparisons showed that defenders have more perceived popularity and social dominance than the other two groups. Furthermore, defenders and uninvolved children scored higher on self-perceived social acceptance than the outsiders. No differences were found between the groups in social goals. In conclusion, a reduction in bullying may occur if interventions focus more on the outsiders. Their positions within the group and self-perceived value may likely be key factors in this respect. Finally also the group uninvolved children can be interesting for interventions due to their high level of self perceived social acceptance.

*Keywords:* bullying, defenders, outsiders, not-involved children.

## Abstract

Het doel van dit onderzoek was te onderzoeken of verdedigers (van slachtoffers van pesten), buitenstaanders (die zich afzijdig van pestsituaties houden) en de controlegroep niet-betrokken kinderen van elkaar verschilden op *zelfwaargenomen sociale acceptatie*, *waargenomen populariteit*, *sociale dominantie* in termen van *resource control* en *sociale doelen*. Zowel verdedigers als buitenstaanders hebben een anti-pesthouding, maar slechts de verdedigers komen voor het slachtoffer op. Een krimp in pesten kan pas worden bereikt als alle kinderen met een anti-pesthouding actief slachtoffers gaan helpen. Vermoed werd dat verdedigers een hogere competentiebeleving hebben, als meer *populair* worden beoordeeld door klasgenoten, een hogere mate van *sociale dominantie* bezitten en meer streven naar dominantie en leiderschap dan de buitenstaanders. In totaal zijn 1434 leerlingen ( $M_{\text{age}} = 11.1$ ) ingedeeld in de pestrollen. Om de afhankelijke variabelen te scoren werd er gebruik gemaakt van ofwel zelfrapportage, *peernominaties* of leerkrachtrapportage. Bij de variabele *sociale dominantie* werden alle drie de vormen van rapportage gebruikt. Een MANOVA met paarsgewijze vergelijkingen liet zien dat verdedigers meer *waargenomen populair* zijn en meer *sociale dominantie* bezitten dan de twee andere groepen. Daarnaast hadden de verdedigers en de niet-betrokkenen een hogere *zelfwaargenomen sociale acceptatie* dan de buitenstaanders. Er werden geen verschillen tussen de groepen waargenomen in *sociale doelen*. Concluderend, een krimp in het pesten zou kunnen ontstaan door interventies meer te gaan richten op de buitenstaanders. Hun positie in de groep en hun gevoel van eigenwaarde kunnen daarin een sleutelrol spelen. Tenslotte zijn ook de niet-betrokken kinderen vanwege hun hoge mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* interessant voor interventies.

*Keywords:* pesten, verdedigers, buitenstaanders, niet-betrokken kinderen.

**Verdedigers versus buitenstaanders in peestsituaties:**

*Zelfwaargenomen sociale acceptatie, waargenomen populariteit, sociale dominantie in termen van resource control en sociale doelen*

Krantenkoppen met ‘Duizenden thuis door pesten’ (Termaat, 2012) en ‘Pesten heeft nog minstens 10 jaar gevolgen’ (Algemeen Nederlands Persbureau, 2013) zijn een frequente aangelegenheid. Dit geeft aan dat pesten een groot maatschappelijk probleem is, dat zelfs op de lange termijn negatieve gevolgen heeft (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä, & Rantanen, 1999). De vraag is echter welke definitie van ‘pesten’ bovenstaande artikelen hanteren; er blijken namelijk verschillende definities van pesten te bestaan. In alle definities komen echter drie universele elementen van pesten naar voren. Ten eerste het intentionele element: de dader heeft de bedoeling iemand leed toe te brengen. Ten tweede de herhaling over tijd: het pesten vindt herhaaldelijk en over een langere periode plaats. Tenslotte het machtsselement; dit betreft het machtsverschil tussen dader en het slachtoffer (Salmivalli & Peets, 2008; Vermande, 2012). Er bestaat verder een onderscheid in pestvormen. Een kind kan direct of indirect worden gepest. Voorbeelden van directe vormen van pesten zijn verbaal (o.a. schelden, beledigen) en fysiek pesten (o.a. schoppen, slaan, duwen). Indirecte vormen van pesten zijn bijvoorbeeld sociale uitsluiting en roddelen (Salmivalli & Peets, 2008). In dit onderzoek wordt pesten gedefinieerd als ‘herhalende en intentionele agressieve acties die fysieke en/of psychologische schade of ongemak veroorzaken bij één of meerdere personen die zwakker zijn en niet goed in staat zijn om zichzelf te verdedigen’.

Pesten komt zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs regelmatig voor. Uit Nederlands onderzoek komt naar voren dat tien tot vijftien procent van de kinderen in de laatste jaren van het basisonderwijs en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs wordt gepest (Vermande, 2012). Zestig procent van de kinderen wordt gepest door eigen klasgenoten. Het pesten komt daarbij het meest voor in het klaslokaal of op het schoolplein (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). De gevolgen hiervan zijn ingrijpend. Slachtoffers kunnen met tal van negatieve gevolgen te kampen krijgen, zoals psychosomatische gezondheidsklachten, depressies en zelfs suïcidale gedachten (Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen, & Rimpelä, 2000; Van der Wal, De Wit, & Hirasing, 2003). Kinderen die worden gepest hebben bovendien tweemaal zoveel kans om psychotische symptomen te ontwikkelen, dan kinderen die niet zijn gepest. Als het pesten meerdere jaren heeft geduurd, wordt de kans om psychotische symptomen

te ontwikkelen zelfs vier keer zo groot (Nederlands Jeugdinstituut, 2009). Op basis van het bovenstaande kan worden gesteld dat pesten langdurige, negatieve effecten heeft op jongeren (Kaltiala-Heino et al., 1999).

Pesten wordt tegenwoordig gezien als een groepsproces. In 85-88% van de gevallen zijn er leeftijdsgenoten aanwezig bij de peestsituaties (Atlas & Pepler, 1998; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001). Kärna, Voeten, Poskiparta en Salmivalli (2010) hebben aangetoond dat het groepsproces bepalend kan zijn voor het aanhouden of stoppen van het pestgedrag. Hoe meer klasgenoten de pester positief bekrachtigen, hoe vaker het pesten plaatsvindt. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman en Kaukiainen (1996) hebben zes verschillende rollen onderscheiden binnen dit groepsproces. Deze rollen zijn: initiatiefnemende dader, aanmoediger, meeloper, verdediger, buitenstaander en het slachtoffer. De *initiatiefnemende dader* begint met pesten. De *aanmoediger* pest zelf niet, maar moedigt de pester aan. Dit gebeurt bijvoorbeeld door middel van het toejuichen van de pester. De *meeloper* gaat meedoen met het pesten. De *verdediger* komt, in tegenstelling tot de meeloper, op voor het pestslachtoffer. Een verdediger probeert het leed van de slachtoffers te verzachten door de pester weg te jagen of het slachtoffer te troosten. Het *slachtoffer* wordt gepest. De *buitenstaander* houdt zich bewust afzijdig zodat hij of zij niet bij het pesten wordt betrokken. Tenslotte zijn er kinderen die laag scoren op alle pestrollen. Zij worden *niet-betrokken kinderen* genoemd en fungeerden in dit onderzoek als controlegroep.

In de literatuur is er vooral aandacht besteed aan de rollen initiatiefnemende dader en slachtoffer. Ook interventies zijn voornamelijk gericht op deze twee pestrollen, maar lijken weinig effect te hebben (Vreeman, Aaron, & Carroll, 2007). Verschillende onderzoeken betogen daarom dat er meer aandacht moet worden besteed aan de overige pestrollen (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008). Mede gelet op het bovenstaande richtte de onderhavige studie zich op de pestrollen verdedigers en buitenstaanders. Bovendien vertegenwoordigen deze twee pestrollen een groot aantal kinderen. De groep van buitenstaanders bedraagt bijna een derde van het aantal kinderen in de klas (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & Van der Meulen, 2011; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Een vijfde van de groep bestaat uit verdedigers. In tegenstelling tot de overige rollen vormen verdedigers en buitenstaanders samen dus de overgrote meerderheid. Daarnaast spelen de verdedigers en buitenstaanders een belangrijke rol in het pestgedrag en de gevolgen ervan (Gini et al., 2008). Uit onderzoek blijkt dat pesten minder

voorkomt als er meer verdedigers zijn. Daarnaast blijken slachtoffers zich minder sociaal angstig en afgewezen te voelen als er meer verdedigers in de klas zijn (Kärnä et al., 2010).

Gezien het bovenstaande zijn het vooral de verdedigers die verschil maken in de pestsituatie. Toch zijn zowel de verdedigers als de buitenstaanders tegen het pesten en hebben ze een hekel aan kinderen die anderen pesten (Olthof & Goossens, 2008; Salmivalli & Voeten, 2004). De verdedigers gedragen zich zoals verwacht bij deze anti-pesthouding; zij komen op voor het slachtoffer. De buitenstaanders blijven daarentegen consistent afwezig waardoor zij door hun leeftijdsgenoten niet worden gekwalificeerd als verdedigers (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999). In deze thesis werd om bovengenoemde reden onderzocht op welke variabelen verdedigers en buitenstaanders van elkaar verschillen.

Een eerste reden voor het verschil in gedrag tussen verdedigers en buitenstaanders werd gezocht in de mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie*. *Zelfwaargenomen sociale acceptatie* wordt gedefinieerd als het vertrouwen van het individu in het eigen kunnen om deel te nemen aan sociale interacties en adequaat te kunnen reageren op inter-persoonlijke situaties (Anderson & Betz, 2001). In het onderzoek van Gini en collega's (2008) is gevonden dat de mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* invloed heeft op het tonen van vermijdingsgedrag of toenaderingsgedrag van een individu. Een hoge mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* wordt geassocieerd met het helpen van het slachtoffer in de pestsituatie. Een lage mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* wordt daarentegen geassocieerd met passiviteit in de pestsituatie. Om bovenstaande reden werd verwacht dat de verdedigers, die het slachtoffer helpen, een hogere mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* hebben dan de buitenstaanders en niet-betrokken kinderen. Daarnaast werd verwacht dat de buitenstaanders de laagste mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* hebben in vergelijking met de verdedigers en niet-betrokken kinderen, wat resulteert in het passieve gedrag of het vermijdingsgedrag.

Het tweede verschil tussen verdedigers en buitenstaanders werd verwacht in de mate van *waargenomen populariteit*. Populariteit wordt gedefinieerd als de sociale *impact* of de opvallendheid van een persoon binnen een groep, zoals het hebben van sociale prestige en sociale invloed (LaFontana & Cillessen, 2002). Er zijn twee soorten populariteit, namelijk sociometrische populariteit en *waargenomen populariteit*. Bij sociometrische populariteit beoordelen kinderen in welke mate zij hun leeftijdsgenoten wel of niet aardig vinden. In tegenstelling tot sociometrische populariteit laat *waargenomen populariteit* zien in welke mate

kinderen een (im) populaire reputatie hebben (LaFontana & Cillessen, 2002). Pesters worden door de meeste kinderen niet aardig gevonden (sociometrische populariteit), maar vaak wel als populair beschouwd (*waargenomen populariteit*). Terwijl bij sociometrische populariteit voornamelijk prosociaal gedrag een rol speelt, vertonen *waargenomen populaire* kinderen zowel prosociaal gedrag als antisociaal gedrag (Lafontana & Cillessen, 2002). In het onderzoek van Olthof en collega's (2011) wordt gevonden dat verdedigers het meest *waargenomen populair* zijn in vergelijking met de buitenstaanders en de niet-betrokken kinderen. De verdedigers gebruiken immers zowel agressieve als prosociale technieken om voor het slachtoffer op te komen (Hawkins et al., 2001). Bij agressieve technieken jagen ze de pesters weg, bij prosociale technieken hebben de verdedigers een troostende functie of halen ze hulp. Aangezien *waargenomen populariteit* zowel met antisociale als prosociale technieken bereikt kan worden, kan deze aanpak van de verdedigers leiden tot meer *waargenomen populariteit*. Daarnaast durven zij te riskeren dat de agressie van de pesters zich op hen richt (Hazler, 1996), waar waarschijnlijk een hoge sociale positie aan ten grondslag ligt. Bovendien worden de buitenstaanders door de slachtoffers gezien als personen die samenspannen met de pesters (Cowie, 2000), wat hun *waargenomen populariteit* negatief kan beïnvloeden. De buitenstaanders krijgen deze beoordeling zelfs als zij niet zijn betrokken bij het pestproces (Cowie, 2000). Samenvattend werd er om bovengenoemde redenen verwacht dat verdedigers door hun klasgenoten als populairder werden beschouwd dan buitenstaanders en de niet-betrokken kinderen. Bovendien werd verwacht dat de buitenstaanders als minder populair werden beschouwd dan de niet-betrokken kinderen.

Het derde verschil tussen de pestrollen werd verwacht in de mate van *sociale dominantie*. *Sociale dominantie* wordt tegenwoordig uitgedrukt in termen van *resource control*, de beschikking hebben over hulpbronnen. Hulpbronnen zijn attractieve goederen zoals materiaal, sociale relaties en informatie (Hawley, 1999). Jongeren met veel hulpbronnen hebben bijvoorbeeld toegang tot de attractieve delen van het schoolplein. Om *sociale dominantie* te verkrijgen kunnen kinderen coercief gedrag vertonen, zoals pesten (Reijntjes et al., 2013). Recente onderzoeken laten echter zien dat naast agressieve gedragingen ook prosociale gedragingen, zoals delen en samenwerken, kunnen zorgen voor meer *sociale dominantie* (Hawley, 2003a; Hawley, 2003b). Olthof en collega's (2011) hebben in hun onderzoek gevonden dat de verdedigers meer *sociale dominantie* bezitten dan de buitenstaanders en de niet-betrokken kinderen. Ze laten in vergelijking met de andere groepen meer prosociaal gedrag zien. Bovendien



zijn zij meer *waargenomen populair* dan de buitenstaanders en de niet-betrokken kinderen (zie *waargenomen populariteit*), wat een sterke positieve samenhang heeft met *sociale dominantie* (Hawley, 2003a). Dit betekent dat kinderen die meer *waargenomen populair* zijn, een hogere mate van *sociale dominantie* bezitten. Eveneens hebben Olthof en collega's (2011) in hun onderzoek gevonden dat de buitenstaanders een lagere *sociale dominantie* hebben. Ze maken namelijk weinig gebruik van zowel coercieve als prosociale strategieën. Ze hebben daarnaast niet de intentie om dominant te zijn binnen de groep (machtsambitie), waardoor ze de dominantiestrijd niet aangaan (Olthof et al., 2011). Kortom, de verwachting was dat verdedigers in vergelijking met buitenstaanders en niet-betrokken kinderen meer *sociale dominantie* bezitten. Daarnaast werd verwacht dat buitenstaanders minder *sociale dominantie* hadden dan niet-betrokken kinderen.

Tenslotte werd er een verschil in *sociale doelen* tussen de verdedigers en buitenstaanders verwacht. Er zijn zowel *agentic goals* als *submissive goals* die kunnen worden nagestreefd (Ojanen, Grönroos, & Salmivalli, 2005). *Agentic goals* zijn te omschrijven als een streven naar dominantie en leiderschap. *Submissive goals* zijn vermijding, zoals het vermijden van ruzies en boosheid. Het onderzoek van Salmivalli, Ojanen en Aunola (2007) laat zien dat een positieve zelfbeoordeling een voorspeller is van het streven naar *agentic goals*. Verdedigers hebben over het algemeen een hoge zelfbeoordeling, waar de buitenstaanders een lagere zelfbeoordeling laten zien (zie *zelfwaargenomen sociale acceptatie*). Er werd om die reden verwacht dat de verdedigers meer *agentic goals* zouden nastreven. Bovendien stellen de buitenstaanders zich passief op; zij handelen vermijding (Gini et al., 2008; Salmivalli et al., 1996). Dit wekt de suggestie dat zij handelen vanuit *submissive goals*. Kortom, op basis van de bovenstaande onderzoeken werd er verwacht dat verdedigers meer *agentic goals* zullen nastreven. De buitenstaanders zouden daarentegen meer handelen vanuit *submissive goals*. Verder werd verwacht dat de niet-betrokken kinderen gemiddeld zouden scoren op beide doelen, waardoor ze tussen de verdedigers en buitenstaanders in kwamen te staan.

### **Huidig onderzoek**

In het huidige onderzoek werd gebruikt gemaakt van een steekproef van 1434 kinderen uit groep 6, 7 en 8 van het basisonderwijs. Zij werden ingedeeld in verschillende pestrollen, waarna alleen de verdedigers, buitenstaanders en de controlegroep van niet-betrokken kinderen werden

meegenomen in huidig onderzoek. Zij zijn vergeleken op zowel de mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie*, *waargenomen populariteit*, *sociale dominantie* en het nastreven van *agentic- of submissive goals*. Ook werd er onderzoek gedaan naar mogelijke sekseverschillen op de afhankelijke variabelen en het interactie-effect. Om de hypothesen te testen werden er *peernominaties*, *zelfrapportage-vragenlijsten* voor leerlingen en *vragenlijsten* voor leerkrachten afgenomen. Op deze manier werd getracht een antwoord te vinden op de vraag waarom verdedigers zich naar de anti-pesthouding gedragen in tegenstelling tot de buitenstaanders. Er kan immers pas een echte krimp in pesten worden bereikt als meer kinderen met een anti-pesthouding actief slachtoffers gaan helpen (Gini et al., 2008; Polanin, Espelage, & Pigott, 2012; Salmivalli, 1999).

## **Methode**

### **Steekproef**

De steekproef van het onderzoek bestond uit 1434 kinderen van het basisschoolonderwijs uit groep 6, 7 en 8. Ze waren in de leeftijd van 8 jaar en 8 maanden tot en met 13 jaar en 6 maanden jaar ( $M_{\text{age}} = 11$  jaar en 1 maand,  $SD = 12$  maanden). De kinderen waren afkomstig van 41 basisscholen en 59 klassen verspreid over heel Nederland. Van de 1460 benaderde kinderen kregen er 7 kinderen (0,48%) geen toestemming om mee te mogen doen aan het onderzoek en 19 kinderen (1,3%) konden niet deelnemen vanwege een andere reden zoals ziekte. De uiteindelijke onderzoeksgroep bestond uit 717 jongens en 717 meisjes (50% jongens; 50% meisjes). Van de participanten had 82,7 % Nederlandse ouders. Van de overige participanten had 17,1 % minimaal één ouder die oorspronkelijk uit Marokko, Turkije, Suriname, Nederlandse Antillen of een ander Europees land kwam. Bij 0,2 % was de afkomst van minstens één van de ouders onbekend.

### **Procedure**

In het onderzoek werd gebruik gemaakt van data uit het onderzoek van dr. Vermande van de Universiteit Utrecht naar instrumenten om betrokkenheid bij pesten te meten. Voordat het onderzoek begon werden de scholen telefonisch of per brief benaderd of zij wilden deelnemen aan het onderzoek. Wanneer de scholen akkoord waren gegaan met het onderzoek, werd aan de leerlingen een informatiebrief over het onderzoek meegegeven. Ook kregen de kinderen een formulier mee, waarop ouders konden aangeven dat ze geen toestemming gaven voor het onderzoek. Wanneer ouders het formulier niet hadden ingevuld, gaven ouders passief

toestemming dat hun kind mocht deelnemen aan het onderzoek. Er waren zowel groepsgewijze als individuele testmomenten. Bij de groepsgewijze afname was er eerst een klassikale instructie, waarna de participanten de vragenlijst individueel moesten invullen. De zelfrapportages van de *zelfwaargenomen sociale acceptatie*, de *sociale dominantie* en *agentic* en *submissive goals* werden op deze manier afgenomen. Met een groepsgewijze afname werd sociale wenselijkheid voorkomen en was er sprake van tijdwinst. De groepsgewijze afname duurde ongeveer 30 minuten. Naast de groepsgewijze afname werd er een individueel interview afgenomen, dat bestond uit *peernominaties* gebaseerd op de Pestrollenvragenlijst van Olthof en collega's (2011). Er werd verwacht dat vooral slachtoffers zich in een individueel interview, zonder de directe aanwezigheid van pesters, meer vertrouwd voelden om een kind te nomineren als pester. Ook werden de *peernominaties* van *sociale dominantie* en de vragen over *waargenomen populariteit* individueel afgenomen. De leerkrachten vulden de vragenlijst voor *sociale dominantie* in hun eigen tijd in.

Het individuele interview werd in twee verschillende dagdelen afgenomen. Het eerste gedeelte werd direct na de klassikale afname gedaan. Het tweede gedeelte werd een aantal dagen later afgenomen. Beide interviews werden afgenomen in een stille ruimte binnen de school. De participanten werden, alvorens ze begonnen met het interview, geïnformeerd dat de informatie als vertrouwelijk werd behandeld. Daarnaast werd er aan de participanten gevraagd of zij na het onderzoek niet wilden praten over de procedure met klasgenoten. De participanten waren tenslotte in de gelegenheid om hun deelname op ieder moment te stoppen. Deze situatie is niet voorgevallen. De participanten hadden tijdens het individuele interview als geheugensteuntje een lijst met namen van hun klasgenoten gekregen. Er werd geen limiet gesteld aan het aantal nominaties, dat een participant mocht geven. Bovendien konden de participanten 'niemand' antwoorden als zij geen kind konden bedenken bij wie de beschrijving paste. Ze mochten ook zichzelf selecteren, maar de zelfnominaties werden bij de berekening van de scores buiten beschouwing gelaten.

Om de procedures zo veel mogelijk consistent te houden, werd de groepsgewijze evenals de individuele afname gedaan door getrainde onderzoeksassistenten. Zij waren onbekenden voor de participanten. Ze dienden zich aan een protocol te houden. Ook hebben zij een workshop gevolgd waarbij het individuele interview werd nagespeeld door middel van rollenspellen.

## **Instrumenten**

*Pestrollen.* Het indelen van participanten in verschillende pestrollen werd gedaan aan de hand van de Pestrollenvragenlijst van het Dutch Consortium on Bullying (Olthof et al., 2011). Deze pestrollenvragenlijst is een bewerkte versie van de vragenlijst Participant Role Scale van Salmivalli en collega's (1996).

Alvorens het interview startte, werd de definitie van pesten gegeven. Ook werd een beschrijving van de verschillende vormen van pesten weergegeven. Het werd gedefinieerd als: *“Pesten is dat een of meer kinderen een ander kind steeds weer opnieuw lastig vallen en vernederen door dat kind pijn te doen. Dat kan op verschillende manieren.*

1. *Je kunt pesten door iemand te slaan of te schoppen of te knijpen.*
2. *Je kunt iemand ook pesten door spullen van hem of haar af te pakken of die te vernielen of kwijt te maken.*
3. *Je kunt iemand ook pesten door hem of haar belachelijk te maken, uit te schelden of te beledigen.*
4. *Je kunt iemand ook pesten door te zorgen dat hij of zij niet mee mag doen met spelletjes of activiteiten.*
5. *Je kunt iemand ook pesten door te zorgen dat anderen slecht over hem of haar gaan denken of door over iemand te roddelen.*

*Dus, pesten is niet een ruzie tussen twee kinderen die ongeveer even groot en sterk zijn en pesten is ook niet plagen om een geintje. Nee, pesten is dat je steeds weer opnieuw vervelend doet tegen iemand anders om die ander pijn te doen of verdrietig te maken. Nou ga ik je steeds iets vertellen over hoe kinderen soms andere kinderen pesten en dan wil ik van jou weten of er kinderen in jouw klas zitten die ook op die manier pesten. Maar ik wil ook weten of er kinderen in jouw klas zitten die zo gepest worden”. [Leg de lijst met namen van klasgenoten voor het kind neer]. “Je mag deze lijst met namen als geheugensteun gebruiken. Bij alle vragen die ik stel wil ik graag van je weten hoe het nu is. Daarbij moet je denken aan vandaag en de afgelopen weken, maar bijvoorbeeld niet aan vorig jaar”. Daarna werd er voor de vijf vormen van pesten een beschrijving van het gedrag en voorbeelden gegeven. Er werden vervolgens voor elke vorm van pesten vragen gesteld om zowel het slachtoffer als de pester te identificeren. De vragen voor respectievelijk het slachtoffer en pester waren: “Weet jij kinderen in de klas die zo gepest worden?” en “Weet jij kinderen in de klas die zo pesten?”. Ten slotte werd het onderscheid tussen*

initiatiefnemende daders en meelopers gemaakt door de vraag: *“Nou heb jij (X) genoemd. Is (X) iemand die begint met pesten, of iemand die gaat meedoen met pesten”*. Ook de overige pestrollen werden met enkele vragen gemeten. De vraag gericht op de aanmoediger was: *“Dan zijn er ook nog kinderen die zelf niks doen, maar die er wel altijd bij zijn als er gepest wordt. Dat zijn de kinderen die altijd moeten lachen of giechelen als er gepest wordt. Ze moedigen de dader aan. Weet jij kinderen in de klas die er altijd bij zijn als er gepest wordt?”*. Een voorbeeld van een vraag gericht op de buitenstaander was: *“Sommige kinderen willen niks weten van pesten. Deze kinderen zijn er nooit bij als er gepest wordt. Ze blijven weg van het pesten, ze doen alsof ze het niet zien, ze doen niets of kiezen nooit partij. Wie gedraagt zich op deze manier?”*. De verdediger had twee verschillende gedragingen, er was zowel een troostende verdediger als een aanvallende verdediger. De vraag om een kind te nomineren als troostende verdediger was: *“Sommige leerlingen proberen iemand die gepest wordt te helpen. Zij zeggen tegen zo iemand dat hij of zij zich er niks van aan moet trekken. Of ze troosten degene die gepest is. Of ze zijn in de pauze vriendelijk tegen die persoon. Of ze gaan naar een leraar om over het pesten te praten. Wie doet zulke dingen?”*. Tenslotte werd de vraag om de aanvallende verdediger te kunnen achterhalen: *“Sommige leerlingen worden boos als iemand wordt gepest. Zij gaan er op af als er gepest wordt. Ze proberen de pesters weg te jagen om het slachtoffer te helpen. Wie doet zulke dingen?”*. In huidig onderzoek werden de aanvallende en troostende verdediger, in navolging van Salmivalli en collega's (1996), als één groep verdedigers gerekend. De correlatie tussen de twee groepen was aanvaardbaar ( $r = .43, p < .001$ ).

In navolging van Olthof en collega's (2011) werd er voor het bepalen van deze bovengenoemde rollen gekozen voor proportiescores. Hiervoor werd er per kind het aantal ontvangen nominatiescores gedeeld door het aantal nominatoren minus 1 (Olthof et al., 2011). Hoewel het gemiddelde van de scores lag tussen .02 en .08, varieerden de proportiescores van 0 tot .92. Een score van 1 betekende dat alle kinderen het betreffende kind nomineerden. Een gemiddelde van de pestvormen leidt waarschijnlijk tot een onderschatting van het pestgedrag, aangezien sommige pesters een beperkt aantal pestvormen gebruikten (Olthof et al., 2011). Om die reden werd in navolging van de procedure van Witvliet en collega's (2010) het gemiddelde genomen van de twee hoogste scores van de vijf verschillende vormen van pestgedrag en van het gepest worden. De correlatie (Spearman's rho) tussen de twee hoogste scores van initiatiefnemende daders en meelopers samen en slachtoffer waren respectievelijk .86 en .81.

Deze correlaties zijn niet berekend voor de overige pestrollen, aangezien er geen onderscheid werd gemaakt tussen de verschillende pestrollen.

De participanten werden vervolgens ingedeeld in de zes verschillende pestrollen volgens Olthof en collega's (2011): initiatiefnemende dader, aanmoediger, meeloper, verdediger, buitenstaander of slachtoffer. Een participant werd in een pestrol ingedeeld als het een score haalde van ten minste .15. Wanneer een participant op twee rollen hoger of gelijk scoorde aan .15, werd er gekeken naar de hoogste score op de twee rollen. De participant werd dan ingedeeld bij de rol waarop hij de hoogste score haalde. Bovendien moesten de scores minstens .01 van elkaar verschillen. Dit gold echter niet wanneer de scores van pester en aanmoediger of verdediger en buitenstaander .01 verschilden. Deze rollen hadden te veel overlap, zodat de participant altijd in de rol die de hoogste score had, werd ingedeeld. Participanten die exact dezelfde score hadden, werden ingedeeld in de meest actieve pestrol van het groepsproces (Olthof et al., 2011). Tenslotte werden participanten die lager scoorden dan .15 op alle rollen ingedeeld in de categorie niet-betrokken. Zij fungeerden in het huidige onderzoek als controlegroep.

Het aantal verdedigers in de steekproef kwam uiteindelijk uit op  $n = 100$  (38 jongens, 62 meisjes). Dit was 7% van het totaal aantal participanten. Het aantal buitenstaanders was  $n = 211$  (61 jongens, 150 meisjes) (14,7%). Het aantal niet-betrokken kinderen kwam uit op  $n = 718$  (348 jongens, 370 meisjes) (50,1 %). Door dit grote percentage werd in het onderzoek een *random* steekproef getrokken van 225 participanten uit de groep niet-betrokken kinderen. De overige 405 participanten (270 jongens, 135 meisjes) (28,2%) werden ingedeeld in de overige rollen maar werden niet meegenomen in het onderzoek.

*Zelfwaargenomen sociale acceptatie.* In het onderzoek werd met behulp van zelfrapportage de mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* berekend. Deze score werd berekend door middel van 6 items ( $\alpha = .81$ ) van de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen ([CBSK] Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh, & Ten Brink, 1997). De begripsvaliditeit van de CBSK is als voldoende beoordeeld. Naar de criteriumvaliditeit is geen onderzoek gedaan (Evers et al., 2009-2013). De participanten moesten bij elk item eerst kiezen welke zin het meest op ze van toepassing was. Vervolgens moesten ze voor de zin aangeven of deze zin 'helemaal waar' of een 'beetje waar is' was voor ze. Een voorbeelditem was: "*Sommige kinderen zijn geliefd bij hun klasgenoten, maar andere kinderen zijn niet zo geliefd*". Ieder antwoord van het

kind werd gescoord op een 4-puntsschaal. De waarde 4 was bedoeld voor het meest competente antwoord en de waarde 1 voor het minst competente antwoord. 29 participanten hadden alle items van de *zelfwaargenomen sociale acceptatie* niet ingevuld. Deze participanten werden niet meegenomen in de analyse. De score op de mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* werd uiteindelijk berekend door de gemiddelde score te berekenen van de 6 items.

*Waargenomen populariteit.* In het onderzoek werd *waargenomen populariteit* gemeten door middel van *peernominaties*. Er werd geen definitie van het construct gegeven (Lafontana & Cillessen, 2002). Er werden twee vragen gesteld tijdens het interview aan de participanten: “Welke kinderen in jouw klas zijn populair?” en “Welke kinderen zijn juist niet populair?” (Lafontana & Cillessen, 2002). Het aantal nominaties dat een participant had ontvangen, zijn per vraag gestandaardiseerd. De gestandaardiseerde impopulaire score werd vervolgens afgetrokken van de gestandaardiseerde populaire score. Het verschil werd daarna nogmaals per klas gestandaardiseerd om de interpretatie te vergemakkelijken.

*Sociale dominantie.* *Sociale dominantie* werd in het onderzoek gemeten als *resource control* door middel van *peernominaties*, zelfrapportage en leerkrachtrapportages. De vragenlijst bestond uit zes items gebaseerd op de vragenlijsten van Hawley (1999). Er werden zes vragen gesteld, die in vergelijkbare bewoordingen werden voorgelegd aan de drie verschillende respondenten. Voorbeelden van items waren “Welke kinderen in de klas krijgen in een spel meestal de leukste dingen te doen” (*peernominaties*), ‘Hoe vaak heeft dit kind de leukste spullen of de beste plaatsen’ (*leerkrachtrapportage*) en “Hoe vaak sta jij in een groep kinderen in het middelpunt van belangstelling” (*zelfrapportage*). Bij de *peernominaties* moest de participant een naam van een kind uit de klas noemen. Bij de zelfrapportage en de leerkrachtrapportage moest het antwoord op een schaal oplopend van 0 = (bijna) nooit tot 5 = heel vaak worden ingevuld.

Er werden voor de *peernominaties* eerst proportiescores per item berekend. Het aantal nominaties dat een kind kreeg, werd gedeeld door het aantal participanten minus 1. De items van de *peernominaties* ( $\alpha = .95$ ) hadden een hoge betrouwbaarheid, waarna het gemiddelde van de zes vragen werd berekend.

Ook de zes items over *sociale dominantie* hadden een hoge interne consistentie voor zowel de zelfrapportage ( $\alpha = .81$ ) als de leerkrachtrapportage ( $\alpha = .91$ ). Voor 30 participanten werden geen items gescoord voor *sociale dominantie* door middel van leerkrachtrapportage. 27 participanten hadden de zelfrapportage voor *sociale dominantie* niet ingevuld. De score op

*sociale dominantie* door middel van zelfrapportage en de rapportage van de leerkracht werd vervolgens berekend, door van elk kind het gemiddelde te nemen van de zes items. De score op de leerkrachtschaal werd gestandaardiseerd per klas om rekening te houden met verschillen tussen leerkrachten (Hawley, 2003b).

*Agentic en submissive goals*. In het onderzoek werd met behulp van zelfrapportage de mate van het nastreven van *agentic goals* en *submissive goals* berekend. De betreffende vragen uit de *Interpersonal Goals Inventory for Children* ([IGI-C], Ojanen et al., 2005) werden gebruikt om inzicht te krijgen in de mate van het nastreven van sociale status en macht (*agentic goals*) of naar het meer vermijden van deze doeleinden (*submissive goals*). De subschaal *agentic goals* bestond uit drie items zoals “Hoe belangrijk is het voor jou dat jij zelfverzekerd lijkt en indruk op anderen maakt?” en “Hoe belangrijk is het voor jou dat de anderen niet boos op jou worden?”. De score per item loopt van 1 (helemaal niet belangrijk) tot 4 (heel belangrijk). Er was sprake van een acceptabele betrouwbaarheid ( $\alpha = .64$ ). De subschaal *submissive goals* bestond uit 4 items ( $\alpha = .71$ ), zoals “Hoe belangrijk is het voor jou dat de anderen vinden dat jij slim bent?” en “Hoe belangrijk is het voor jou dat jij de anderen niet irriteert?”. Er kon eveneens op een 4-puntsschaal worden gescoord. 27 participanten hadden de items van *agentic* en *submissive goals* niet ingevuld. Zij werden niet meegenomen in de analyse. De uiteindelijke scores op *agentic*- en *submissive goals* werden berekend door de gemiddelde score te nemen voor de betreffende items.

### Resultaten

Voor het beantwoorden van de gestelde onderzoeksvragen werden de verdedigers ( $n = 100$ ), buitenstaanders ( $n = 211$ ) en een random selectie van niet-betrokkenen ( $n = 225$ ) met elkaar vergeleken door middel van een tweeweg multivariate analyse van variantie (MANOVA). Alvorens de MANOVA werd uitgevoerd, werd er gecontroleerd op uitschieters en werden de assumpties gecontroleerd. Daarna werden alle afhankelijke variabelen tegelijk getest in MANOVA (Van de Bercken & Voeten, 2002). Participanten die scores misten op een of meerdere afhankelijke variabelen werden niet meegenomen in de analyse (*casewise deletion*). De groepen werden vergeleken op meerdere afhankelijke variabelen, namelijk *zelfwaargenomen sociale acceptatie*, *waargenomen populariteit*, *sociale dominantie* door zelfrapportage, *sociale dominantie* door leerkrachtrapportage, *sociale dominantie* door peernominaties, *agentic goals* en *submissive goals*. De correlaties tussen alle afhankelijke variabelen zijn weergegeven in tabel 1.



Tabel 1

*Pearsons Correlatiecoëfficiënten tussen de afhankelijke variabelen*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Zelfwaargenomen sociale acceptatie	–						
2. Waargenomen populariteit	.37*	–					
3. Sociale dominantie door zelfrapportage	.34**	.20**	–				
4. Sociale dominantie door leerkrachtrapportage	.23**	.54**	.18**	–			
5. Sociale dominantie door <i>peernominaties</i>	.22**	.56**	.16**	.47**	–		
6. Agentic goals	.09*	.06	.28**	.02	.01	–	
7. Submissive goals	.08	.02	.05	-.02	.01	.33**	–

*Noot.* \* $p < .05$ , \*\* $p < .001$

In tabel 1 valt af te lezen dat de hoogste positieve correlatie bestond tussen de variabelen *sociale dominantie* door *peernominaties* en *waargenomen populariteit*. Ook bleek er een sterke positieve lineaire samenhang te bestaan tussen *sociale dominantie* door leerkrachtrapportage en *waargenomen populariteit*. De variabelen *sociale dominantie*, gemeten door middel van zelfrapportage, leerkrachtrapportage en *peernominaties* bleken zoals verwacht een significante positieve lineaire samenhang te hebben. Zij dienden ook hetzelfde concept te meten. De samenhang tussen de *peernominaties* en leerkrachtrapportage bleek daarbij beduidend sterker dan de samenhang tussen zelfrapportage enerzijds en leerkrachtrapportage en *peernominaties* anderzijds.

Bij het controleren van de assumpties bleek de assumptie van normaliteit geschonden. *Sociale dominantie* door *peernominaties* was erg scheef verdeeld. De variabele werd vervolgens door middel van de SPSS's Rankit procedure getransformeerd (Salmivalli & Voeten, 2004). Dit reduceerde de scheefheid voldoende. Ook werd er met behulp van Levene's test de assumptie van

homogeniteit tussen groepen bekeken. De assumptie werd geschonden bij de variabele *waargenomen populariteit*. Zowel de Tukey HSD post-hoc procedure als de Games-Howell post-hoc procedure (die respectievelijk niet en wel rekening houden met heterogeniteit van varianties) werden vervolgens vergeleken. Ze lieten hetzelfde significantiepatroon zien. De resultaten van de Games-Howell post-hoc procedure zijn gerapporteerd, omdat deze procedure rekening houdt met de heterogeniteit van varianties en ongelijke groepsgrootten. Tenslotte werd mogelijk de assumptie van onafhankelijkheid geschonden vanwege geneste data<sup>1</sup>. De kans is echter niet groot omdat veel scores per klas werden gestandaardiseerd of genormaliseerd (Olthof et al., 2011).

**Groep.** Het multivariate effect van groep bleek statistisch significant (Wilk's Lambda, = .79,  $F(14,1036) = 9.38$   $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .12$ ). Er is sprake van een klein tot matig effect (Cohen, 1988). Dit betekent dat er betekenisvolle verschillen werden gevonden tussen de groepen. Univariate toetsen lieten vervolgens significante verschillen tussen de groepen op de afhankelijke variabelen zien, maar niet voor *agentic goals* en *submissive goals*. De beschrijvende variabelen en de uitkomsten van de univariate analyses zijn te vinden in tabel 2. De verklaarde variantie van de pestrollen was het grootst voor de variabele *waargenomen populariteit*. Er is sprake van een middelmatig effect (Cohen, 1988).

---

<sup>1</sup> Toetsing hiervan gaat te ver voor een masterthesis (*intra class correlations en eventueel multilevel analyse*).

Tabel 2

Het gemiddelde (*M*), standaarddeviatie (*SD*), het aantal participanten (*n*) en de resultaten van de univariate analyses per afhankelijke variabele

	Pestrol																		<i>F</i> (2,524)	<i>p</i>	$\eta_p^2$
	<u>Verdedigers</u>						<u>Buitenstaanders</u>						<u>Niet-betrokkenen</u>								
	Jongens			Meisjes			Jongens			Meisjes			Jongens			Meisjes					
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>				
Zelfwaargenomen sociale acceptatie	3.28	.10	38	3.25	.08	62	2.97	.08	60	3.01	.05	150	3.20	.06	101	3.15	.06	119	6.91	<.05*	.03
Waargenomen populariteit	.49	.12	38	.53	.10	62	-.53	.10	60	-.32	.06	150	.02	.07	101	.03	.07	119	50.16	<.001**	.16
Sociale dominantie door zelfrapportage	2.95	.10	38	2.74	.08	62	2.65	.08	60	2.43	.05	150	2.70	.06	101	2.53	.06	119	7.75	<.001**	.03
Sociale dominantie door leerkrachtrapportage	.36	.14	38	.26	.11	62	-.65	.11	60	-.50	.07	150	-.14	.08	101	.01	.08	119	37.02	<.001**	.12
Sociale dominantie door <i>peernominaties</i>	.45	.14	38	.65	.11	62	-.35	.11	60	-.14	.07	150	-.09	.09	101	.02	.08	119	26.67	<.001**	.09
Agentic goals	2.66	.10	38	2.70	.08	62	2.56	.08	60	2.61	.05	150	2.54	.06	101	2.61	.06	119	1.02	>.05	.00
Submissive goals	3.45	.09	38	3.38	.07	62	3.43	.07	60	3.47	.04	150	3.31	.05	101	3.46	.05	119	.72	>.05	.00

Noot: \**p* < .05, \*\**p* < .001

Uit de toetsing van de paarsgewijze vergelijkingen bleek dat verdedigers op de *zelfwaargenomen sociale acceptatie* significant hoger scoorden dan de buitenstaanders ( $p < .05$ ). Daarnaast scoorden de niet-betrokkenen significant hoger dan de buitenstaanders ( $p < .05$ ). Verdedigers en niet-betrokken kinderen verschilden niet significant van elkaar. Daarnaast bleek dat verdedigers significant hoger scoorden op *waargenomen populariteit* dan de buitenstaanders ( $p < .001$ ) en de niet-betrokken kinderen ( $p < .001$ ). De niet-betrokken kinderen scoorden significant hoger dan de groep buitenstaanders ( $p < .001$ ).

*Sociale dominantie* werd in dit onderzoek gerapporteerd door zowel de leerlingen zelf, de leerkrachten en de klasgenoten. Uit de drie bronnen kwam een significant verschil naar voren in het voordeel van verdedigers ten opzichte van de buitenstaanders ( $p < .001$ ). Daarnaast kwam uit de leerkrachtrapportages ( $p < .001$ ), *peernominaties* ( $p < .001$ ) en zelfrapportages ( $p < .05$ ) een significant verschil naar voren ten gunste van verdedigers ten opzichte van de niet betrokkenen. Daarentegen was er geen eenduidig verschil tussen de niet-betrokkenen en buitenstaanders. De niet-betrokkenen scoorden alleen op de leerkrachtrapportage significant hoger dan de buitenstaanders ( $p < .001$ ). Dit beeld werd niet ondersteund door de *peernominaties* en zelfrapportages.

**Sekse.** Het multivariate hoofdeffect van sekse was significant (Wilk's Lambda = .96,  $F(7,518) = 3.17$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .04$ ). Er is sprake van een klein effect (Cohen, 1988). Er bestond een significant univariaat effect voor *sociale dominantie* gemeten door *peernominaties* ( $F(1,524) = 3.20$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .04$ ) en voor *sociale dominantie* gemeten door zelfrapportage ( $F(1,524) = 4.30$ ,  $p < .05$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). De effecten zijn als klein te beschouwen (Cohen, 1988). Voor de overige variabelen werd er geen significant univariaat effect gevonden.

Meisjes ( $M = .18$ ,  $SD = .05$ ) scoorden hoger dan jongens ( $M = .00$ ,  $SD = .07$ ) op *sociale dominantie* gemeten door *peernominaties*. Jongens ( $M = 2.76$ ,  $SD = .05$ ) scoorden daarentegen significant hoger dan meisjes ( $M = 2.56$ ,  $SD = .04$ ) op *sociale dominantie* gemeten door zelfrapportage.

**Groep  $\times$  sekse.** Er werd geen significant multivariaat en univariate interactie-effect gevonden tussen sekse en de pestrollen.

### Discussie

In huidig onderzoek werden verdedigers (van slachtoffers van pesten) en buitenstaanders (die zich afzijdig van pestsituaties houden) met elkaar vergeleken. Beiden hebben een anti-pesthouding, maar slechts de verdedigers komen voor het slachtoffer op. De verdedigers en buitenstaanders verdienen aandacht in onderzoek, omdat ze samen het overgrote deel van de schoolpopulatie vormen (Olthof et al., 2011; Salmivalli et al., 1998). Bovendien spelen ze een belangrijke rol in het pestgedrag en de gevolgen ervan (Gini et al., 2008). Het doel van de studie was te onderzoeken of verdedigers, buitenstaanders en de controlegroep niet-betrokken kinderen van elkaar verschilden in de mate van competentiebeleving, de sociale positie in de groep, het streven naar een hoge sociale positie en sociale doelen. De verwachting was dat verdedigers een hogere mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* hebben, meer *waargenomen populair* zijn, een hogere mate van *sociale dominantie* hebben in termen van *resource control* en meer streven naar *agentic goals* dan de buitenstaanders. De verwachting was dat de niet-betrokken kinderen tussen de verdedigers en buitenstaanders in scoorden.

De bevindingen bevestigden een groot deel van de verwachtingen. Op het gebied van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* scoorden verdedigers hoger dan de buitenstaanders. Zij vertoonden meer vertrouwen in het eigen kunnen in sociale situaties (Anderson & Betz, 2001) en hebben om die reden meer vertrouwen dat ze effectief kunnen interveniëren in de pestsituatie (Pronk, Goossens, Olthof, De Mey, & Willemsen, 2013). De lagere mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* bij de buitenstaanders dient als verklaring voor het vermijdingsgedrag in het pestproces. Kinderen met een lage sociale eigenwaarde interveniëren minder in de pestsituatie, ondanks dat er bij deze kinderen wel sprake is van empathie voor het slachtoffer (Gini et al., 2008). Ze geloven niet dat ze in staat zijn om effectief in te grijpen (Gini et al., 2008) en weten bovendien niet op welke manier ze dit moeten doen (Hazler, 1996). Tegen de verwachting in bestond er geen verschil tussen verdedigers en de niet-betrokkenen. Dit betekent dat niet-betrokkenen evenveel vertrouwen hebben als de verdedigers in hun eigen sociale vaardigheden, maar deze vaardigheden niet gebruiken om te interveniëren in het pestproces. Een reden hiervoor kan angst zijn om zelf het slachtoffer te worden (Hazler, 1996). Ook is het mogelijk dat zij geen (duidelijke) anti-pesthouding hebben. Vervolgonderzoek zou een bijdrage kunnen leveren door te onderzoeken of de anti-pesthouding inderdaad afwezig is bij de niet-betrokken kinderen. Tenslotte scoorden de niet-betrokkenen zoals verwacht hoger dan de buitenstaanders. Niet-

betrokkenen laten in tegenstelling tot de buitenstaanders voldoende *zelfwaargenomen sociale acceptatie* zien om betekenisvol te kunnen zijn in het sociale pestproces. Deze bevinding geeft aan dat ook de groep niet-betrokkenen interessant kan zijn voor interventies gericht op pesten.

Eveneens in lijn met de verwachting en in overeenstemming met het onderzoek van Olthof en collega's (2011) kwam naar voren dat verdedigers het hoogst scoorden op *waargenomen populariteit* in vergelijking met de twee andere groepen. Ze worden gevolgd door de niet-betrokkenen. Uit onderzoek van Salmivalli en collega's (1996) blijkt dat de verdedigers een hogere sociometrische populariteit verkrijgen, omdat ze opkomen voor het slachtoffer. Mogelijk leidt de waardering van de klasgenoten voor het verdedigen van het slachtoffer ook tot meer *waargenomen populariteit*. De buitenstaanders waren daarentegen het minst populair in vergelijking met de andere twee groepen. Een reden die hiervoor werd aangedragen is dat buitenstaanders gezien worden als personen die samenspannen met de pesters. Ze krijgen deze beoordeling zelfs als ze niet zijn betrokken in het pestproces (Cowie, 2000).

*Sociale dominantie* werd uitgedrukt in termen van *resource control* (Hawley, 1999). Zoals verwacht en in overeenstemming met het onderzoek van Olthof en collega's (2011) kwam naar voren dat de verdedigers ten aanzien van de andere twee groepen de grootste mate van *sociale dominantie* vertoonden. De verdedigers gebruiken in tegenstelling tot de buitenstaanders immers zowel coercief als prosociaal gedrag om *sociale dominantie* te verkrijgen (Hawkins et al., 2001). Beide gedragingen dragen bij aan het verkrijgen van *sociale dominantie* (Charlesworth, 1996; Hawley, 2003a; Hawley, 2003b; Reijntjes et al., 2013). Bovendien hebben de buitenstaanders geen machtsambitie, waardoor ze de competitie voor dominantie niet aangaan (Olthof et al., 2011). Verder werd in huidig onderzoek, in overeenstemming met het artikel van Hawley (2003a), een sterke positieve samenhang gevonden tussen *waargenomen populariteit* en *sociale dominantie*. Aangezien de verdedigers in huidig onderzoek als het meest populair werden beschouwd door hun klasgenoten in vergelijking met de buitenstaanders en niet-betrokken kinderen, hebben zij ook de grootste mate van *sociale dominantie*. Met uitzondering van *sociale dominantie* gemeten door leerkrachtrapportage werd er tegen de verwachting in geen betekenisvol verschil gevonden in *sociale dominantie* tussen buitenstaanders en de niet-betrokken kinderen. Het verschil in rapportage kan mogelijk worden verklaard doordat de leerkracht meer buiten het pestproces staat en meer afstand kan bewaren bij zijn rapportage. Bovendien wordt de leerkrachtrapportage over de *sociale dominantie* van leerlingen als betrouwbaarder en sensitiever

beoordeeld dan de zelfrapportage over *sociale dominantie* (Olthof et al., 2011). Ook weergeeft deze uitkomst het belang om verschillende informanten te gebruiken voor een volledige beeldvorming van het gedrag. De leerkracht blijkt op de Teacher's Report Form [TRF] regelmatig een andere visie te hebben op het gedrag of problematiek van de leerling, dan de leerling zelf op de Youth Self- Report [YSR] (Achenbach & Rescorla, 2001).

Tenslotte werden er tegen de verwachting in geen significante verschillen gevonden tussen de drie groepen betreffende sociale doelen. De drie groepen lieten evenveel *agentic* als *submissive goals* zien. Dit is opvallend, omdat buitenstaanders zich veelal passief opstellen in een peestsituatie (Salmivalli et al., 1996). Hierdoor wordt de illusie gewekt dat zij handelen uit vermijdende doeleinden. Bovendien bleek uit huidig onderzoek dat de verdedigers en de niet-betrokken kinderen een hogere mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* hebben dan de buitenstaanders. Een positieve zelfbeoordeling wordt als voorspeller gezien van het nastreven van *agentic goals* (Salmivalli et al., 2007). Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van een verschil tussen de groepen kan in het onderzoek van Salmivalli, Ojanen, Haanpää en Peets (2005) worden gezocht. Zij hebben in hun onderzoek gevonden dat de relatie tussen positieve sociale zelfbeoordeling en het nastreven van *agentic goals* wordt gemodereerd door een negatieve ofwel een positieve perceptie van leeftijdsgenoten. Kinderen met een hoge zelfbeoordeling, maar een negatieve perceptie van leeftijdsgenoten zullen meer *agentic goals* nastreven. Dit in tegenstelling tot kinderen met een hoge zelfbeoordeling en een positieve perceptie van leeftijdsgenoten, zij zullen meer naar gemeenschappelijke doeleinden (tussen *agentic*- en *submissive goals* in) streven. In het vervolgonderzoek zou om die reden ook de perceptie van leeftijdsgenoten moeten worden meegenomen. Bovendien komt uit het onderzoek van Olthof en collega's (2011) naar voren dat zowel de verdedigers als de buitenstaanders beiden niet verlangen dominant te zijn in de groep. Zij zullen om die reden beiden minder *agentic goals* nastreven. Tenslotte kan de leeftijd een rol hebben gespeeld. De kinderen bevonden zich in de midden-kindertijd. In de midden-kindertijd wordt er een minder sterk verband tussen *agentic goals* en pesten gevonden dan tijdens de vroege-adolescentie (Caravita & Cillessen, 2012). Mogelijk zal er in een vervolgonderzoek met bovengenoemde leeftijdscategorie wel een verschil in sociale doelen worden gevonden tussen de groepen.

Hoewel sekseverschillen geen onderzoeksvraag betrof, hebben we ze voor de volledigheid toch kort weergegeven. Uit zowel de *peernominaties* als de zelfrapportages kwam een verschil in

sekses naar voren. Het verschil was echter niet eenduidig. In overeenstemming met Olthof en collega's (2011) scoorden de meisjes bij de *peernominaties* hoger dan de jongens. De jongens scoorden echter bij de zelfrapportages hoger dan de meisjes. De jongens hebben zichzelf bij de zelfrapportage mogelijk hoger beoordeeld, omdat zij van nature meer streven naar macht en status (Rose & Rudolph, 2006). Bovendien wordt *sociale dominantie* meer verwacht en geaccepteerd bij jongens dan bij meisjes (Salmivalli et al., 1996). De verschillende visies op het seksverschil die voortkomen uit de drie maten (*peernominaties*, leerkrachtrapportage en zelfrapportage) benadrukken opnieuw het belang van meerdere informanten bij het beoordelen van gedrag. Gedrag ontstaat immers in interactie met de omgeving. De beoordeling van gedrag hangt bovendien samen met de setting waarin het gedrag voorkomt (Achenbach & Rescorla, 2001). Tenslotte werd er onderzocht of er sprake was van een interactie-effect tussen sekses en de pestrollen. Er bleek in huidig onderzoek geen sprake te zijn van een interactie-effect.

### **Limitaties**

Er waren in het onderzoek zowel sterke onderdelen als limitaties. Een sterk onderdeel van het huidige onderzoek was de standaardisering van de dataverzameling. De objectiviteit van de onderzoeksassistenten werd op deze manier zo goed mogelijk gewaarborgd. Bovendien bestond het onderzoek uit een groot aantal respondenten, waardoor de kans op een type I fout werd geminimaliseerd (Field, 2009). Tenslotte werd er bij *sociale dominantie* gebruik gemaakt van drie maten, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek verbeterde (Branson & Cornell, 2009).

Er was echter ook een aantal limitaties. In de eerste plaats was er sprake van een cross-sectioneel design. Er namen steeds andere kinderen aan het onderzoek deel, waardoor er geen beeld van de ontwikkeling van de kinderen kon ontstaan. Longitudinaal onderzoek zou een uitkomst kunnen bieden. Verder konden kinderen sociaalwenselijke antwoorden hebben gegeven bij de dataverzameling, aangezien er gevoelige vragen werden gesteld. Kinderen konden de zelfrapportage bijvoorbeeld positiever hebben ingevuld. Ook bestaat de mogelijkheid dat ze niet eerlijk hebben durven toegeven wie er bijvoorbeeld een pester is in de klas. Dit kan tot vertekende resultaten hebben geleid. Er is geprobeerd om dit veel mogelijk te minimaliseren, door kinderen individueel te interviewen voor de indeling in pestrollen en de gevoelige vragen in te laten vullen tijdens een klassikale afname. Tenslotte was er sprake van geneste data (kinderen in klassen binnen scholen), waardoor de data niet geheel onafhankelijk was (Landsheer, 't Hart,



de Goede, & van Dijk, 2003). Veel scores van de participanten werden om deze reden per klas genormaliseerd. Dit kan echter de generaliseerbaarheid van het onderzoek hebben beperkt.

### Vervolgonderzoek

In huidig onderzoek werden mogelijke verklaringen gevonden voor het uiteenlopende gedrag van verdedigers en buitenstaanders bij hun anti-pesthouding. In vervolgonderzoek moet worden nagegaan of de hoge mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie*, de (*waargenomen*) *populariteit* en de hoge mate van *sociale dominantie* werkelijk een bijdrage leveren aan het actieve anti-pest gedrag van de verdedigers in tegenstelling tot het passieve gedrag van de buitenstaanders. Ten eerste zou er een longitudinaal onderzoek kunnen worden uitgevoerd, om te onderzoeken of de verschillen op de lange termijn blijven bestaan. Sekseverschillen, zoals geconstateerd bij *sociale dominantie*, kunnen hierin worden meegenomen. Ook is het mogelijk een interventieonderzoek uit te voeren, waar de buitenstaanders een interventie krijgen om de mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* of de mate van *sociale dominantie* te verhogen (zie aanbevelingen interventies). De buitenstaanders worden vergeleken met een controlegroep buitenstaanders, die geen interventie krijgen op één van de bovengenoemde variabelen. Aan het eind van de interventie moet worden nagegaan of de buitenstaanders die de interventie hebben gevolgd, direct na de interventie en op de lange termijn, meer actief anti-pest gedrag gaan vertonen. Bovendien zou er een onderscheid kunnen worden gemaakt tussen verdedigers die pesters weggagen en verdedigers die het slachtoffer troosten. Mogelijk bestaat er een discrepantie tussen kinderen die voornamelijk de pester aanvallen en kinderen die verdedigen door vooral het slachtoffer te troosten. Tenslotte blijkt uit het onderzoek van Pronk en collega's (2013) dat buitenstaanders aangeven dat ze meer indirect dan direct interveniëren in de peestsituatie dan verdedigers. Zij waarschuwen bijvoorbeeld de leerkracht in plaats van dat ze opkomen voor het slachtoffer door iets tegen de pesters te zeggen. Bovendien wordt in het onderzoek van Pronk en collega's (2013) gevonden dat buitenstaanders evenveel eigenwaarde hebben als de verdedigers om indirect te interveniëren in de peestsituatie. Buitenstaanders hebben echter minder eigenwaarde dan de verdedigers om direct te interveniëren in de peestsituatie. Bij vervolgonderzoek is het om die reden belangrijk om bij de variabele *zelfwaargenomen sociale acceptatie* naast directe interventies, ook indirecte interventies (zoals hulp vragen bij de leerkracht) mee te nemen in het onderzoek.

### **Aanbevelingen interventies**

De resultaten uit huidig onderzoek kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan interventieprogramma's voor pesten. In het onderzoek werd voornamelijk gericht op de verdedigers en de buitenstaanders, die een belangrijke rol spelen in het pestproces. Bovendien laten bestaande anti-pestprogramma's gericht op omstanders al gunstige resultaten zien (Polanin et al., 2012). Het gedrag van omstanders is namelijk makkelijker te veranderen dan het gedrag van de pesters (Salmivalli, 1999). Mogelijke implicaties naar aanleiding van dit onderzoek zijn dat de verdedigers als rolmodel kunnen fungeren voor de overige kinderen. Uit huidig onderzoek bleek dat ze *populairder* zijn, meer *sociale dominantie* bezitten en een hoge mate van *sociaal waargenomen acceptatie* hebben dan de buitenstaanders en de niet-betrokken kinderen. Kinderen in de klas kunnen op die manier inzien, dat niet alleen door middel van pesten een hoge status en *sociale dominantie* wordt verkregen. Leerkrachten kunnen dit proces bevorderen door de verdedigers aan te wijzen als counselors. De verdedigers kunnen worden getraind om samen te werken met kinderen in andere pestrollen, zoals de buitenstaanders. (Salmivalli, 1999). Uit onderzoek van Salmivalli, Huttunen en Lagerspetz (1997) blijkt immers dat de buitenstaanders al regelmatig bevriend zijn met de verdedigers. De counselors kunnen een gesprek aangaan met de buitenstaanders om ze bewust te maken van de consequenties van pesten en ze proberen meer te laten identificeren met het slachtoffer (Pronk et al., 2013). Bovendien kunnen ze de buitenstaanders steunen om actie te ondernemen tegen het pesten en kunnen ze suggesties geven (Salmivalli, 1999). Daarnaast kan gebruik worden gemaakt van rollenspelen. De verdedigers kunnen verschillende manieren laten zien om in te grijpen in een peestsituatie. Er wordt op die manier gebruik gemaakt van modeling. Eveneens kunnen de buitenstaanders meedoen in de rollenspellen om te oefenen met het verdedigen, maar ook om een rol als slachtoffer te ervaren (Salmivalli, 1999). Tenslotte kan er worden geïntervenieerd op de sociale competentiebeleving van buitenstaanders door middel van assertiviteitstraining. Ze kunnen op die manier proberen hun mate van *zelfwaargenomen sociale eigenwaarde* te verhogen (Gini et al., 2008), wat leidt tot meer vertrouwen om effectief te kunnen interveniëren in de peestsituatie (Pronk et al., 2013).

### **Conclusie**

Samenvattend kan worden gesteld dat zowel de verdedigers (van slachtoffers van pesten) als buitenstaanders (die zich afzijdig van peestsituaties houden) een anti-pesthouding hebben,

maar slechts de verdedigers voor het slachtoffer opkomen. Uit huidig onderzoek komt naar voren dat het actieve anti-pest gedrag van de verdedigers mogelijk kan worden verklaard doordat zij een hogere mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie* hebben, dat ze door klasgenoten als meer populair worden beschouwd en meer *sociale dominantie* bezitten dan de buitenstaanders. Huidig onderzoek laat verder zien dat de niet-betrokken kinderen interessant zijn voor interventies vanwege hun hoge mate van *zelfwaargenomen sociale acceptatie*. Ook moeten interventies zich meer gaan richten op de grote groep buitenstaanders. Door te interveniëren op het verbeteren hun positie in de groep (*waargenomen populariteit* en *sociale dominantie*) en hun gevoel van eigenwaarde (*zelfwaargenomen sociale acceptatie*) kan het actieve anti-pest gedrag mogelijk toenemen. Een krimp in pesten kan immers pas bereikt worden als alle kinderen met een anti-pesthouding actief slachtoffers gaan helpen.

## Literatuur

- Algemeen Nederlands Persbureau. (2013, 22 februari). Pesten heeft nog minstens 10 jaar gevolgen. *De Telegraaf*. Verkregen van [http://www.telegraaf.nl/buitenland/21314876/\\_Pesten\\_heeft\\_lang\\_gevolgen\\_.html](http://www.telegraaf.nl/buitenland/21314876/_Pesten_heeft_lang_gevolgen_.html).
- Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 98-117. doi:10.1006/jvbe.2000.1753
- Achenbach, T.M., & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington: Research Center for Children, Youth and Families.
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92, 86-99. doi:10.1080/00220679809597580.
- Bercken, J. H. L., van de, & Voeten, M. J. M. (2002). *Variantieanalyse: de GLM-benadering*. Groningen: Stenfert-Kroese.
- Branson, C. E., & Cornell, D. G. (2009). A comparison of self and peer reports in the assessment of middle school bullying. *Journal of Applied School Psychology*, 25, 5-27. doi:10.1080/15377900802484133
- Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? Associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development*, 21, 376-395. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00632.x
- Charlesworth, W. R. (1996). Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25-38. doi:10.1080/016502596385910
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<85::AID-AB7>3.0.CO;2-5
- Evers, A., Egberink, I.J.L., Braak, M.S.L., Frima, R.M., Vermeulen, C.S.M., & Vliet-Mulder, J.C., van. (2009-2013). *COTAN Documentatie*. Amsterdam: Boom test uitgevers.

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. Sussex: Sage Publications Ltd.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*, 93-105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participants role scales: comparison between criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive behavior, 32*, 343-357. doi:10.1002/ab.20133
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, 97-132. doi:10.1006/drev.1998.0470
- Hawley, P. H. (2003a). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merril-Palmer Quarterly, 49*, 279-309. doi:10.1353/mpq.2003.0013
- Hawley, P. H. (2003b). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*, 213-235.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512-527. doi:10.1111/1467-9507.00178
- Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington, DC: Accelerated Development.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal, 319*, 348-351. doi:10.1136/bmj.319.7206.348
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661-674. doi:10.1006/jado.2000.0351
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 261-282. doi:10.1353/mpq.0.0052

- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology, 38*, 635–647. doi:10.1037//0012-1649.38.5.635
- Landsheer, H., 't Hart, H., Goede, M., de, & Dijk, J., van. (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek. Methoden van Praktijkonderzoek*. Houten: Wolters-Noordhoff.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology, 37*, 431–446. doi:10.1037//0012-1649.37.3.431
- Nederlands Jeugdinstituut. (2009). *Gepeste kinderen hebben grotere kans op psychose*. Verkregen op 18 oktober, 2013, via <http://www.nji.nl/nl/Actueel/Nieuwsberichten/Gepeste-kinderen-hebben-grotere-kans-op-psychose>.
- Olthof, T., & Goossens, F. (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. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00413.x
- 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, 3*, 339–359. doi:10.1016/j.jsp.2011.03.003
- Ojanen, T., Grönroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology, 41*, 699-710. doi:10.1037/0012-1649.41.5.699
- 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. doi:10.1037/0022-006x.71.1.136
- Pronk, J., Goossens, F.A., Olthof, T., Mey, L., de, 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. doi:10.1016/j.jsp.2013.09.002
- Reijntjes, A., Vermande, M., Goossens, F. A., Schoot, R., van de, Aleva, L., & Meulen, M., van der. (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse and Neglect, 37*, 224-234. doi:10.1016/j.chiabu.2012.12.004

- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2001). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, *132*, 98-131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, *22*, 453-459. doi:10.1006/jado.1999.0239
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, *38*, 305-312. doi:10.1111/1467-9450.00040
- 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. doi:10.1002/(sici)1098-2337(1996)22:1<1::aid-ab1>3.0.co;2-t
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, *24*, 205-218. doi:10.1002/(sici)1098-2337(1998)24:3<205::aid-ab5>3.0.co;2-j
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). 'I'm O.K. but you're not' and peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology*, *41*, 363-375. doi:10.1037/0012-1649.41.2.363
- Salmivalli, C., Ojanen, T., & Aunola, K. (2007). Situation-specificity of children's social goals: Changing goals according to changing situations?. *International Journal of Behavioral Development*, *31*, 232-241. doi:10.1177/0165025407074636
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully-victim relationships. In K. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press, pp. 322-340.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 246-258. doi:10.1080/01650250344000488
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sutton, J., & Smith, P.K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive behavior*, *25*, 97-111. doi:10.1002/(sici)1098-

2337(1999)25:2<97::aid-ab3>3.0.co;2-7

Termaat, G. (2012, 15 december). Duizenden thuis door pesten. *De Telegraaf*. Verkregen van [http://www.telegraaf.nl/binnenland/21159565/\\_\\_\\_Duizenden\\_thuis\\_door\\_pesten\\_\\_.html](http://www.telegraaf.nl/binnenland/21159565/___Duizenden_thuis_door_pesten__.html)

Veerman, J.W., Straathof, M.A.E., Treffers, Ph.D.A., Bergh, B., van den, & Brink, L. T., ten. (1997). *Handleiding Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Vermande, M. (22 november 2012). Geschiedenis en trends in onderzoek naar pesten op school. Presentatie op het congres *Pesten zichtbaar en onzichtbaar*. Ede.

Vreeman, R.C., Aaron, M.D., & Carroll, E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Arch Pediatr Adolesc Med*, *161*, 78-88. doi: 10.1001/archpedi.161.1.78.

Wal, M. F., van der, De Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, *111*, 1312-1318. doi:10.1542/peds.111.6.1312

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. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00544.x