

Het wettelijke einde van pesten op school?

Ewoud Roede en Charles Felix

Inleiding

Eind maart 2013 verscheen het plan van aanpak van staatssecretaris van Onderwijs Cultuur en Wetenschap Dekker en kinderombudsman Dullaert om het pesten op scholen aan te pakken (Dekker en Dullaert, 2013). In het plan staan veel sympathieke en behartenswaardige dingen over een belangrijk en onwenselijk sociaal fenomeen. Er worden mooie overzichten gegeven van waarom pesten lastig te bestrijden is en wat er momenteel aan maatregelen al is. Terecht wordt de aanpak van pesten op scholen aan de orde gesteld: veel leerlingen hebben er last van - en ook hun ouders. En in een aantal gevallen leidt het bij jongeren tot serieuze problemen. En dat zou niet moeten: Scholen zijn er om te leren en leerlingen zijn er onder toezicht en begeleiding van professioneel geschoolde leraren. Bovendien brengen kinderen en jongeren een groot deel van hun vormende jaren door op school. Scholen bieden dus een mooie gelegenheid om sociale vorming en geweld, zoals pesten aan te pakken. En dat laatste gebeurt volgens velen en de opstellers van het plan nog niet goed genoeg - en kan beter.

In het plan van aanpak worden drie lijnen van aanpak beschreven. De eerste twee lijnen, 'normstelling en bewustwording' en 'toerusting' betreffen veelal de intensivering en verbetering van al bestaande mogelijkheden. De derde lijn, 'het formele kader' is voor een deel nieuw en dat geldt vooral voor het voornemen tot een wettelijke regeling. Ten tijde van het schrijven van deze bijdrage was er nog geen wetstekst beschikbaar. In hun plan van aanpak geven Dekker en Dullaert over het wetsvoorstel aan dat hiermee iedere school in het funderend onderwijs wettelijk verplicht (a) een bewezen effectief anti-pestprogramma heeft, (b) de sociale veiligheid op de school monitort en (c) een vertrouwenspersoon annex pestcoördinator heeft en (d) dat de inspectie hierop toeziet.

Voor het voornemen om wettelijk vast te leggen dat elke school voor funderend onderwijs structureel en schoolbreed een bewezen effectief anti-pestprogramma heeft - en dat daarop door de inspectie wordt toegezien, is nieuw en ambitieus. Dekker en Dullaert schrijven hierover verder dat scholen in het funderend onderwijs bij wet verplicht zullen worden een structurele pestaanpak te hebben en daarbij een wetenschappelijk en empirisch bewezen effectieve methode hanteren. Omdat deze methoden

nog niet zouden zijn geïdentificeerd wordt een gefaseerde aanpak gevolgd. Eerst wordt nagegaan welke programma's theoretisch sterk zijn op grond van door deskundigen als zodanig genoemde kenmerken. Dit wordt vastgelegd in regelgeving. In de tweede fase worden anti-pestprogramma's in de praktijk getoetst en gevalideerd, zodat er een lijst komt van programma's die wetenschappelijk en ook empirisch effectief zijn. De regelgeving wordt dan op dit punt aangescherpt; het volstaat dan niet langer dat programma's theoretisch bewezen effectief zijn, ze moeten ook werken in de praktijk. Zo wordt de (huidige) wildgroei aan programma's terug gebracht tot bewezen effectieve methoden. De inspectie, tenslotte, krijgt een grotere rol om hierop toe te zien. Tot zover het plan van aanpak over de voorgenomen wettelijke regeling.

In deze bijdrage gaan wij na of zo'n wettelijke verplichting een werkelijke bijdrage zal leveren aan het verminderen van pesten. Met name gaan wij na of het mogelijk is om programma's te identificeren, waarvan het zeker is dat zij het pesten op een school effectief bestrijden en verminderen. Op grond van kennis en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek is onze conclusie dat de in het plan van aanpak voorgestelde wettelijke verplichting:

1. *in de praktijk niet uitvoerbaar is, omdat scholen programma's aanpassen aan de eigen inzichten en opvattingen, zonder dat duidelijk is of deze aanpassingen de effectiviteit positief of negatief beïnvloeden,*
2. *niet wenselijk is, omdat het accent wordt gelegd bij het hebben van een effectief programma, in plaats van op de effectieve aanpak van alle, uiteenlopende soorten van pesten,*
3. *niet bijdraagt aan een effectievere aanpak van pesten op scholen, omdat niet te verwachten is dat door zo'n verplichting een pro-sociale cultuur op scholen ontstaat,*
4. *beter gericht kan worden op het door scholen zelf monitoren van pesten en gepest worden.*

1. Betekent bewezen effectief dat een programma altijd effectief is?

Nog afgezien dat getoetst worden op effectiviteit niet betekent dat de uitkomst is dat een programma aantoonbaar effectief is. De uitkomst kan ook zijn dat de effectiviteit niet kan worden aangetoond. Er zijn echter nog andere problemen met wetenschappelijk effectonderzoek: Uit de

samenvattende en gedegen review door Farrington en Ttofi van goed wetenschappelijk effectonderzoek naar programma's voor de aanpak van pesten blijkt dat de onderzochte programma's vaak effectief zijn: pesten wordt met 20-30% verminderd en gepest worden met 17-20%. Uit hun analyses blijkt verder dat bepaalde kenmerken van anti-pest aanpakken verantwoordelijk te zijn voor de effectiviteit: De belangrijkste zijn: oudertraining of bijeenkomsten, disciplinaire maatregelen, duur (hoe langer het programma duurt, des te effectiever) en intensiteit (hoe meer uren, des te effectiever) van het programma voor docenten en voor de leerlingen. In het algemeen lijken programma's effectiever te zijn bij wat oudere leerlingen (vanaf 11-12 jaar), oudere programma's doen het beter dan nieuwe en er is meer effectiviteit als twee keer of meer per maand de omvang van pesten en gepest worden wordt gemeten. Het inzetten van leerlingen, bij voorbeeld als mediator, geeft juist een toename van pesten te zien (Farrington en Ttofi, 2009).

Bewezen effectieve anti-pestprogramma's zijn er dus en er is vastgesteld welke kenmerken programma's effectief maken. Er zijn echter minstens twee belangrijke kanttekeningen bij deze kennis.

Ten eerste betreft de review van Farrington en Ttofi de effectiviteit van programma's, waarvan de effecten zijn onderzocht met goed wetenschappelijk onderzoek - waarbij dus is toegezien op een juiste uitvoering van het programma. De onderzochte programma's zijn daardoor veel beter (gecontroleerder) uitgevoerd dan gewoonlijk het geval is. Het is in principe weliswaar mogelijk dat andere (niet in de review opgenomen) programma's even effectief of zelfs effectiever zijn. Aannemelijker is dat programma's op scholen in het algemeen veel minder effectief zijn omdat de juiste uitvoering minder strak wordt gecontroleerd. Hetzelfde geldt ook voor de in de review opgenomen programma's als er geen sprake is van een voor effectonderzoek gecontroleerde uitvoering. Voor de effectiviteit van een programma is het van belang dat een programma wordt uitgevoerd zoals het bedoeld is (programmaintegriteit). Wat precies de cruciale kenmerken van een programma zijn is echter vaak niet gespecificeerd - en niet getoetst. Welke aanpassingen door scholen wel en niet mogelijk zijn zonder de effectiviteit in gevaar te brengen, is dus vaak niet duidelijk. En scholen passen programma's aan. Soms moet dat ook. Uit een analyse van preventieve programma's voor scholen op het bredere terrein van geweld en criminaliteit door het Wetenschappelijk Onderzoeks- en Documentatiecentrum (WODC) blijkt een van de effectieve programma's

het RiPP (Responding In Peaceful and Positive Ways) te zijn (Knaap ea, 2006). Dit door Meyer en Farrell ontwikkelde programma heeft een gedegen en brede theoretische fundering (Farrell ea, 2003). Gebruik is gemaakt van wetenschappelijke kennis over: soorten geweld, omvang van geweld, theorieën over geweld, analyse van de doelgroep, ontwikkelingsstadia van jongeren, identiteitsontwikkeling van jongeren, analyse van lokale omstandigheden van de school (beschermende en risico factoren), evaluatie van de effectiviteit van andere programma's. In een aantal jaren is het programma onderzocht zowel wat betreft de implementatie als uitvoering en effecten - grootte, bij wie wel en bij wie niet. Ook dit programma, getoetst door dezelfde onderzoekers, bleek op de ene school wel effectief te zijn, op een andere school alleen na aanpassing en op weer andere scholen niet of minder.

Uit eigen onderzoek naar de uitvoering van (anti-pest) programma's op scholen in Nederland blijkt ook dat programma's worden aangepast door leraren en door begeleiders/trainers - aan de situatie van de school (de omgeving), aan de leerlingen en aan de eigen opvattingen (Derriks ea, 2011, Roede en Derriks, 2007, Roede en Felix, 2009). In hoeverre dat ten koste gaat van de effectiviteit van een programma valt niet te zeggen.

Ten tweede en misschien wel een fundamenteeler probleem is dat de door Farrington en Ttofi gebleken verbanden tussen kenmerken van programma's en de effectiviteit correlatieve zijn en dus geen causaliteit impliceren. Farrington en Ttofi geven een hele lijst met belangrijke 'waarom' vragen, zoals:

- Waarom zijn er uiteenlopende effecten van programmakenmerken en onderzoeksdesign op pesten en gepest worden?
- Waarom verschillen de resultaten in verschillende landen?
- Waarom doen programma's het beter bij oudere kinderen?
- Waarom variëren de uitkomsten met de gebruikte meetinstrumenten?

Dergelijke 'waarom' vragen zijn bij veel uitkomsten van effectonderzoek naar de aanpak van pesten op school te plaatsen. Anders gezegd: we snappen ook na goed effectonderzoek eigenlijk niet waarom, wanneer en bij wie programma's wel en niet effectief zijn.

Dit betekent dat niet op grond van het hebben van een programma kan worden bepaald of een school een bewezen effectieve methode heeft - en goed gebruikt.

2. Eén programma voor alle pesters en gepesten?

In het plan van aanpak lijkt het alsof er vanuit wordt gegaan dat het bij de aanpak van pesten om twee groepen leerlingen gaat: de pesters en de gepesten. Ook in veel effectonderzoek wordt alleen maar nagegaan of de omvang van pesten afneemt - bij uitvoering van het onderzochte programma. Dat is een veel te simpele benadering. Op het niveau van de aanpak worden in de literatuur over sociaal-emotionele vorming drie soorten preventieve programma's onderscheiden:

1. Primaire preventie, gericht op alle leerlingen,
2. Secundaire preventie, gericht op bepaalde risicoleerlingen,
3. Tertiaire aanpakken, gericht op leerlingen die daadwerkelijk hebben gepest - of meer in het algemeen geweld hebben gebruikt.

Op het niveau van aard van het onwenselijk gedrag worden eveneens onderscheidingen gebruikt - die soms gerelateerd zijn aan de drie genoemde niveaus -, zoals of het onwenselijke gedrag vooral situationeel, inter-persoonlijk, instrumenteel of psychopathologisch van aard is. Een programma als het genoemde RiPP en vrij veel programma's in Nederland zijn niet bedoeld voor instrumenteel en psychopathologisch gedrag - en zijn dus bedoeld als primaire preventie. Zodra het pesten (of meer algemeen het geweld) instrumenteel is (voor een leerling een middel is om gericht, ten koste van anderen een gewenst doel voor zichzelf te bereiken) of de uiting is van een (pathologische) afwijking, dan worden primair preventieve aanpakken niet als effectief beschouwd.

Een ander onderscheid wat betreft de aard van het pesten en gepest worden is naar de vorm: zo kan pesten fysiek zijn (bv. in de vorm van bedreigingen), verbaal zijn (bv. uitschelden), relationeel zijn (bv. buiten- of uitsluiten), of relatief nieuw in de vorm van cyberpesten - of combinaties van diverse soorten. Leerlingen hebben hierbij verschillende rollen: pester, hulpje van de pester, aanmoediger van de pester, verdediger van de gepeste, buitenstaander. En soms zijn gepesten ook pester. Jongens blijken meer fysiek en verbaal te pesten, meisjes meer relationeel, bij cyberpesten zijn jongens vaker pester en meisjes vaker slachtoffer. Ook de etniciteit/cultuur van jongeren en de sociale achtergrond van de leerlingen lijkt een samenhang (ook hier niet noodzakelijk causaal) te hebben met de aard van betrokkenheid bij en de vorm van pesten. Een niet zo vaak bij pesten specifiek onderscheiden vorm van pesten is seksuele intimidatie. In het begin van de adolescentie is dit een veel voorkomende vorm van meestal verbaal pesten, maar ook de andere (bv. fysieke) vormen komen voor.

Dat het bij pesten niet simpelweg gaat om pesters en gepesten, maar om de noodzaak van een genuanceerder beeld, kan nog duidelijker worden geïllustreerd aan de hand van één theoretische benadering. Deze geeft inzicht in de complexiteit van sociaal gedrag van mensen en wordt in wetenschappelijk onderzoek op het terrein van agressie en pesten bij kinderen en jongeren met succes gebruikt. In deze theorie, de 'Social Information Processing' (SIP) theorie, vooral ontwikkeld en gebruikt door Crick en Dodge, worden zes stappen onderscheiden (Crick en Dodge, 1996). In de eerste twee stappen (waarnemen en interpreteren) probeert een kind te begrijpen wat er in een sociale situatie gebeurt en waarom dat zo is. In de volgende stap (verhelderen en kiezen van doelen) wordt op grond van zijn beeld van de situatie en (leer)ervaringen uit het verleden een voor hem wenselijk doel gekozen. In de vierde en vijfde stap (reactiemogelijkheden en consequenties) gaat een kind na of en met wat voor reactie hij dat doel kan bereiken. Hierbij gaat het om het inschatten van het hebben van de benodigde vaardigheden, mogelijke reacties van anderen, en dergelijke. In de zesde en laatste stap (reageren) doet hij wat hem het beste lijkt. Dezelfde stappen worden opnieuw doorlopen zodra anderen dan weer reageren op zijn reactie. Niet altijd worden alle zes stappen achtereenvolgens doorlopen en evenmin worden de stappen altijd bewust doorlopen. Vaak wordt zonder nadenken gereageerd. Dit model benadrukt dat de interpretatie van sociale situaties doorslaggevend is voor sociaal gedrag. Deze interpretaties kunnen juist of onjuist zijn. Bovendien laat het model begrijpen dat er bij elke stap van alles 'mis' kan gaan. Waardoor het vaak onbedoeld mis gaat, wordt nog duidelijker bij de aanvulling van Arsenio en Lemerise op het SIP model door de integratie van onderzoek en theorie over emoties en over morele ontwikkeling (Lemerise en Arsenio, 2000; Arsenio en Lemerise, 2004). Hierbij laten zij zien hoe emoties en gevoelens in alle zes stappen een rol kunnen spelen: niet alleen de eigen emoties en gevoelens (en de regulatie ervan), maar ook inzicht in de emoties en gevoelens van anderen in de situatie. En ook morele overwegingen (wat goed is en wat niet, of iets rechtvaardig of eerlijk is) spelen een rol als iemand schade wordt berokkend (dus bij alle vormen van geweld, zoals pesten en agressie). Een cruciale afweging in de interpretatie van de situatie is daarbij of het gedrag met opzet gebeurt of niet. Hierbij spelen onderliggende opvattingen een rol over wat wel en niet moreel verantwoord is. Deze vaak minder expliciet gemaakte opvattingen hebben een belangrijke invloed op sociaal gedrag. De integratie van emoties en morele overwegingen in het SIP model maakt dit model meer nog dan het oorspronkelijke (cognitieve) model geschikt om verschillen

tussen kinderen te begrijpen en aan te pakken. Deze benadering maakt ook duidelijk dat pesten complex is en dat bij de aanpak van pesten uiteenlopende aspecten aan de orde 'moeten' kunnen komen: niet alleen het aanleren van gewenste sociale vaardigheden, maar ook om de ontwikkeling van morele overwegingen, waarden en normen, de regulatie van emoties. Bovendien komen leerlingen op school met al bestaande meningen, opvattingen, gewoonten, onzekerheden, angsten, vaardigheden. Het effectief veranderen daarvan in een meer wenselijke richting is niet eenvoudig en vergt soms een genuanceerde aanpak. En bij de een vraagt het om een aanpak meer gericht op het aanleren van vaardigheden en bij een ander op het omgaan met emoties of het veranderen van waarden en normen.

Als het om de aanpak van pesten op school gaat, lijkt dus niet zozeer een specifiek programma als wel een combinatie van programma's nodig te zijn. Welke programma's nodig zijn, is mede afhankelijk van de aard van het pesten en gepest worden en van de leerlingen. Zo is het niet ondenkbaar dat vooral het pesten dat instrumenteel of pathologisch is en fysiek en verbaal is de ernstigste vormen van pesten zijn wat betreft de effecten. Daar zijn specifieke en soms meer op een individuele leerling gerichte aanpakken voor nodig - die soms de mogelijkheden voor een school te boven gaan.

De huidige bewezen effectieve anti-pestprogramma's voorzien (nog) niet in zo'n gevarieerde aanpak. Onduidelijk is voor wie ze wel en niet zijn bedoeld - en voor wie ze wel of niet effectief (of contra- effectief) zijn.

3. Niet een programma, maar een pro-sociale cultuur maakt een school effectief bij de aanpak van pesten.

Uit eigen onderzoek naar de aanpak van pesten op basisscholen in Nederland, is bij een (beperkt) aantal scholen dat relatief succesvol lijkt wat betreft de omvang van pesten, nagegaan wat deze scholen succesvol maakt. Uit de zes casestudies komt naar voren dat niet zozeer een specifieke aanpak, maar een goede communicatie tussen de leerkrachten, leerlingen en ouders, elkaar kennen, en elkaar aanspreken op pesten kenmerkend lijken te zijn voor een effectieve aanpak van pesten. Kort gezegd: een sociale (anti-pest) cultuur waar elk signaal van pesten wordt opgemerkt, aangepakt en gevolgd. Alle zes beschreven scholen zijn gesitueerd in rustige omgevingen waarin leerkrachten, leerlingen en ouders

elkaar kennen. De zes voorbeelden roepen daardoor wel de vraag op of dezelfde scholen ook effectief zouden zijn in meer complexe omgevingen - de grote steden, buurten met veel etnische of culturele diversiteit, en dergelijke (Roede en Felix, 2009). Maar er zijn meer aanwijzingen voor het cruciale belang van een goed sociaal klimaat op school voor de effectieve aanpak van pesten.

In Nederland is door Van Hattum al in 1997 beschreven dat draagvlak voor een gemeenschappelijke aanpak en een goed sociaal klimaat met goede onderlinge verhoudingen precies de onderscheidende factor is, waardoor het anti-pestprogramma van Olweus op basisscholen in Noorwegen wel en vergelijkbare programma's in andere landen minder of niet effectief lijken te zijn. Hierbij spelen de eigen opvattingen en inschattingen van leerkrachten over de mate waarin zij invloed denken te hebben op pesten een belangrijke rol in de intensiteit en de integriteit waarmee programma's en werkwijzen op een school worden uitgevoerd (Hattum, 1997).

Hetzelfde beeld komt naar voren uit de bevindingen van Coyle in een onderzoek naar waarom dezelfde school eerst niet en later wel er in slaagt om een schoolbrede aanpak van pesten te realiseren (Coyle, 2008). Uit de door haar bestudeerde literatuur concludeert zij dat er voldoende onderzoeksgegevens zijn en er dus brede overeenstemming is dat de cultuur van de school een belangrijke rol speelt bij verandering van de school en programma implementatie. In het algemeen gaat het daarbij om een schoolcultuur gericht op leren met goede leerling-leerkracht contacten en saamhorigheidsgevoel, en aandacht voor het welzijn van leerlingen. Coyle heeft haar vraag toegespitst op de kenmerken van de schoolcultuur die van belang zijn bij de implementatie van een aangetoond effectief programma - het Olweus programma. De (high) school is het eerder niet gelukt om zo'n aanpak in te voeren. Na een schietincident (drie jaar eerder), is het wel succesvol in het implementeren van het Olweus programma. Uit de gegevens van verschillende betrokkenen blijkt dat vooral twee factoren de eerdere implementatie bemoeilijkten: (a) het gebrek aan openheid in de lokale gemeenschap voor verandering en diversiteit, en (b) dat leerkrachten van mening waren dat de dagelijkse relaties met de leerlingen niet echt konden worden verbeterd gezien de omvang van de school. Factoren die de latere, wel succesvolle implementatie vergemakkelijkten zijn: (a) programma-integriteit (vasthouden aan de kern van het programma), (b) een gemeenschappelijke

taal om over pesten te praten, (c) de gedeelde norm dat pesten niet wordt getolereerd (op elk incident reageren), (d) realistische verwachtingen over implementatie en effecten (niet direct), (e) een 'warme' schoolcultuur (met zorg, samenwerking en onderlinge banden) en (f) gerichtheid op leren en onderwijskundige werkvormen en structuren die zowel leren als de implementatie ondersteunen.

Het belang van een pro-sociale cultuur op school komt ook terug in een onderzoek naar Cyberpesten onder Canadese jongeren. De jongeren vertelden dat cyberpesten buiten school gebeurt, maar wel bijna altijd naar aanleiding van wat er op school gebeurt. Als scholen vriendelijker ('more wellcoming') zouden zijn en leerlingen op school beter zouden worden behandeld zou er volgens de leerlingen veel minder (cyber) pesten zijn (Cassidy ea, 2009).

Deze inzichten betekenen niet dat anti-pest programma's niet belangrijk zijn voor de aanpak van pesten. Het illustreert vooral hoe moeilijk het is om op scholen daadwerkelijk en werkelijk effectief programma's in te voeren. Daarvoor is vooral en eerst een pro-sociale cultuur op school nodig.

Een wettelijke verplichting tot het hebben van een bewezen effectief anti-pestprogramma draagt op zich niet bij tot het hebben van een pro-sociale cultuur op school.

4. Een andere invalshoek: zelf monitoren van pesten en gepest worden.

Een andere invalshoek, meer in overeenstemming met de geschetste huidige kennis en die beter past bij de sociale werkelijkheid op scholen, is er vanuit te gaan dat op school wordt gepest - net zoals in andere sectoren van de maatschappij. Dat voorkomen beter is dan genezen, zoals in het plan van aanpak wordt gesteld is een mooie uitspraak, maar is niet echt realistisch: Wanneer leerlingen (en leraren) vrijwel dagelijks met elkaar omgaan dan ervaren zij regelmatig onenigheden en bij tijd en wijle regelrechte vijandigheid. Pesten en plagen door leerlingen (van andere leerlingen en leraren), grenzen verkennen en overtreden, ruzies en partij kiezen voor of tegen anderen zijn zeker in de pubertijd eerder gewoon dan een uitzondering. En ook leraren zijn lang niet altijd even onbevooroordeeld - naast professional zijn ook zij sociale mensen met hun eigen eigenaardigheden. Conflicten zijn een kenmerk van menselijke interactie, waar die ook plaatsvindt. Vaak buiten de school, maar ook binnen de school. Leerlingen moeten leren ermee om te gaan. Maar dat moet wel binnen zekere en veilige grenzen blijven en daar moet een school voor

zorgen. Scholen moeten er dus alles aan doen om pesten aan te pakken: om ervan te leren en om escalatie te voorkomen.

Een voorwaarde om pesten gericht en effectief aan te pakken is dat een school weet wie pest en wie wordt gepest - en wat de aard is van het pesten. Geen incident en zeker de ernstige vormen van pesten mag onontdekt blijven. Pesten en gepest worden onttrekt zich vaak aan de waarneming van volwassenen (leraren en ouders). Dat blijkt uit de grote discrepantie tussen inschattingen van directeuren van de omvang van pesten op de eigen school en cijfers over het voorkomen van pesten op scholen. Als er vanuit wordt gedaan dat gemiddeld over scholen zo'n 30% van de leerlingen te maken heeft met pesten, dan betekent dit dat in elke klas tussen de 5 en 10 leerlingen te maken hebben met pesten. Niet alle pesten is even erg en veel kan worden aangepakt door een goed gebruik van goede primair preventieve programma's. In het al genoemde Canadese onderzoek naar cyber pesten bleek echter van de 11 -14 jarigen 9% ernstige problemen te hebben als gevolg van het pesten, zoals: angst, slechte schoolprestaties, zelfmoord gedachten. Dan is pesten te ver geescaleerd. Vooral ook op het risico van dergelijke gevallen zouden leraren extra moeten letten om een zo'n escalatie te voorkomen.

Voor het ontdekken van het pesten dat op scholen gebeurt zou dus veel beter dan nu moeten gebeuren. Op scholen met een pro-sociale cultuur zal dat eenvoudiger zijn dan op scholen met een minder pro-sociale cultuur. Op basisscholen is daarbij een goed contact en openheid met ouders belangrijk. Kinderen lijken daar vaker volwassenen te vertellen over pesten en gepest worden. Vooral in het voortgezet onderwijs zeggen leerlingen het pesten niet tegen volwassenen te vertellen - om uiteenlopende redenen.

Als directeuren en leraren er beter in slagen om pesten te ontdekken, dan is het veel waarschijnlijker dat dat pesten wordt aangepakt en gevolgd. Mogelijk is dat ook waarom steeds weer het regelmatig meten van de omvang van pesten en gepest worden wordt genoemd als een van de belangrijke kenmerken van een effectieve aanpak. Zodra op een school regelmatig wordt nagegaan of en in hoeverre met de gebruikte aanpak het pesten werkelijk vermindert en eventueel moet worden aangepast, dan wordt de aanpak van pesten op die school een 'evidence based' aanpak met een grotere kans op effectiviteit - en met in principe controleerbare gegevens over die effectiviteit.

Zeker in het voortgezet onderwijs is het ontdekken van pesten niet eenvoudig. Kant en klare (meet) instrumenten zijn er niet om pesten te ontdekken, zeker niet als leerlingen het niet willen vertellen. Een mogelijk hulpmiddel zou daarbij kunnen zijn de systematische 'dreigingsanalyse' die in de VS door Fein ea is ontwikkeld om gevaarlijk gedrag tijdiger te kunnen signaleren - naar aanleiding van en op basis van de analyse van schietincidenten op scholen (Fein ea, 2002). Uitgebreider is deze elders beschreven (Roede 2007).

Conclusie en discussie

Op grond van de beschreven kennis en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek is onze conclusie dat de in het plan van aanpak voorgestelde wettelijke verplichting tot het hebben van een bewezen effectief anti-pestprogramma voor elke school voor funderend onderwijs in de praktijk niet uitvoerbaar zal zijn, onvoldoende recht doet aan uiteenlopende soorten van pesten, niet bijdraagt aan het creëren van een pro-sociale cultuur op scholen en pesten niet aan de oppervlakte brengt. Het is dan ook niet erg waarschijnlijk dat zo'n wettelijke verplichting zal leiden tot een afname van pesten en gepest worden op scholen. Onze conclusie betekent niet dat de aandacht voor het in kaart brengen, ontwikkelen en wetenschappelijk toetsen van effectieve anti-pestprogramma's niet terecht is. Met het risico van elke vergelijking op zulke verschillende terreinen is het net als voor artsen bij het voorschrijven van medicijnen goed als duidelijk is voor scholen met welke programma's eerder effecten voor de bestrijding van pesten zijn te verwachten. Maar waarom gekozen is voor het wettelijk regelen hiervan in de vorm zoals in het plan van aanpak is moeilijk te begrijpen.

Referenties

Cassidy, W., Jackson, M. & Brown, K. N. (2009). Sticks and Stones Can Break My Bones, But How Can Pixels Hurt Me? Students Experiences with Cyber-Bullying. *School Psychology International*, 30, 383 - 402.

Coyle, H. E. (2008). School Culture Benchmarks. *Journal of School Violence*, 7,(2), 105 - 122.

Crick, N.R., & Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 67(3), 993-1002

Dekker, S. & Dullaert, M. (2013). *Plan van aanpak tegen pesten*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap & De Kinderombudsman.

Derriks, M., Vergeer, M., Roede, E. & Felix, C. (2011). Preventie van pesten. *De Pedagogische dimensie nr. 88*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Farrell, A. D., Meyer, A.L., Sullivan, T.N. & Kung, E.M. (2003). Evaluation of the Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) Seventh grade Violence Prevention Program. *Journal of Child and Family Studies*, 12, (1) 101-120.

Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Campbell Systematic Reviews. Oslo: Campbell Collaboration.

Fein, R., Voskuil, B., Pollack, W.S., Borum, R., Modzeleski, W. & Reddy, M. (2002). *Threat Assessment in Schools: A guide to managing threatening situations and to creating safe school climates*. Washington: United States Secret Service and United States Department of Education.

Hattum, M. van (1997). *Pesten. Een onderzoek naar beleving, visie en handelen van leraren en leerlingen*. (Academisch proefschrift) Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Knaap, L.M. van der, Nijssen, L.T.J. & Bogaerts, S. (2006) *Geweld verslagen? Een studie naar de preventie van geweld in het publieke en semi-publieke domein*. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoeks - en Documentatiecentrum (WODC).

Lemerise E.A. & Arsenio W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-18.

Lemerise E.A. & Arsenio W.F. (2004). Aggression and moral development: integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75 (4) 987-1002

Prior, F., & Bolt, L. van der. (2010). *Baas in eigen soap: Sociale competenties oefenen in alle lessen*. Utrecht: APS en Sardes.

Roede, E., (2007). Signalering en aanpak van geweld. Mogelijkheden voor leraren om gevaarlijk gedrag van leerlingen tijdig te kunnen signaleren. *De Pedagogische dimensie nr. 54*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Roede, E. & Felix, C. (2009). Het einde van pesten op school in zicht? De effectiviteit van antipestaanpakken op basisscholen. *De Pedagogische dimensie nr. 77*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.