

Pesten en sociale veiligheid op scholen: definities en keuzes op micro-, meso- en macroniveau

SAMENVATTING

In dit artikel worden ontwikkelingen rond pesten in het Nederlandse onderwijs beschreven.

Vanuit een systemisch perspectief op pesten, worden pesten en sociale veiligheid gedefinieerd. *Het model Pesten op een continuüm tussen leren leven en overleven met kwetsbaarheid als gegeven*, maakt duidelijk dat pesten en sociale veiligheid niet simpel elkaars tegenovergestelde zijn. Beide hebben kwetsbaarheid als bron. Die kwetsbaarheid vraagt om erkenning en beheer. Er wordt beschreven welke keuzes er in dat kader voor een school te maken zijn op micro-, meso- en macroniveau. In een conclusie wordt gesteld dat werken aan sociale veiligheid vooral werken aan vertrouwen is; een gezamenlijk leerproces waarin bijdragen mogelijk worden gemaakt van betrokkenen op verschillende niveaus. Sociale veiligheid is een van de mogelijke uitkomsten van parallelle processen die op ieder niveau geïnitieerd kunnen worden.

Doel is zicht te krijgen op keuzes die op verschillende niveaus te maken zijn rond pesten en sociale veiligheid. Aanname is dat zicht op mogelijke keuzes het bijdragen van leraren aan een gezamenlijk beheer van sociale veiligheid op scholen vergemakkelijkt. In dat kader wordt bovendien een definitie van pesten voorgesteld die niet alleen taal en beelden oproept om pesten te kunnen signaleren maar ook om effectief handelen in de praktijk te ondersteunen

1 Inleiding

Pesten is internationaal een wijdverbreid probleem op scholen (Rigby & Smith, 2011) met ernstige gevolgen voor alle betrokkenen (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010).

Pesten is sinds eind 2012 expliciet op de Nederlandse onderwijsagenda terechtgekomen nadat de met pesten in verband gebrachte zelfmoord van twee jongeren uitgebreid in de belangstelling van de media had gestaan.

In maart 2013 publiceerden de staatssecretaris van onderwijs en de kindrombudsman, met input van vele Nederlandse deskundigen, een plan van aanpak tegen pesten. Hoewel daarin erkend wordt dat pesten niet kan worden uitgebannen, wordt opgeroepen tot een gezamenlijke verantwoordelijkheid om *'te doen wat in onze macht ligt om pesten zoveel mogelijk te voorkomen'* (Dekker & Dullaert, 2013, p. 1). Aanvankelijk was het plan om scholen te verplichten tot een effectief

bewezen anti-pestprogramma. Begin oktober 2014 is de staatssecretaris mede op advies van de Onderwijsraad, akkoord gegaan met een alternatief plan van de VO- en PO-Raad (Dekker, 2014; PO-Raad, VO-Raad, 2014). Twee dingen vallen op in dat *actieplan sociale veiligheid op school*: in de titel is het woord ‘pesten’ vervangen door ‘sociale veiligheid’ en de VO- en PO-raad willen scholen ‘*ondersteunen, informeren, faciliteren en stimuleren*’ om zelf te komen tot een passend en ‘*levend*’ plan dat op maat sociale veiligheid waarborgt op een school. Niet langer top-down voorschrijven dus maar een bottom-up proces mogelijk maken.

Overigens neemt het aantal meldingen van pesten in het onderwijs in Nederland nog steeds toe (NJI, 2014; NOS, 2014). Mogelijk doordat pesten dreigt toe te nemen als er meer over wordt gepraat (Ruigrok (2013) noemt dit de ‘pestparadox’). Belangstelling voor het onderwerp in de media en op scholen kan er echter ook voor hebben gezorgd dat pesten eerder wordt gesignaleerd en het kan de drempel om te melden hebben verlaagd.

Het is in deze context dat *Instituut Archimedes*, lerarenopleiding van de *Hogeschool Utrecht* (aankomende) leraren meer expliciet wil professionaliseren. Dit artikel is een verslag van het literatuuronderzoek in dat kader. Doel is zicht te krijgen op keuzes die op verschillende niveaus te maken zijn rond pesten en sociale veiligheid. Aanname is dat zicht op mogelijke keuzes het bijdragen van leraren aan een gezamenlijk beheer van sociale veiligheid op scholen vergemakkelijkt. In dat kader wordt bovendien een definitie van pesten voorgesteld die niet alleen taal en beelden oproept om pesten te kunnen signaleren maar ook om effectief handelen in de praktijk te ondersteunen. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- *Welke definitie van pesten doet recht aan dit complexe verschijnsel op de werkvloer en biedt handvatten voor handelen in de praktijk richting sociale veiligheid?*
- *Welke keuzes rond pesten en sociale veiligheid zijn er op micro-, meso- en macroniveau?*

Micro-, meso- en macroniveau suggereert een systemisch perspectief op pesten. In het volgende zal dat eerst worden onderbouwd. De definitie van pesten, zoals in onderzoek gehanteerd, komt daarin aan de orde en het begrip sociale veiligheid wordt omschreven. Achtereenvolgens wordt dan ingezoomd op het micro-, meso- en macroniveau. Bij het microniveau wordt een model voorgesteld waarmee recht wordt gedaan aan de relativiteit en complexiteit van pesten.

2 Systemisch perspectief

Pesten en ook het omgaan met pesten, vindt niet in het luchtledige plaats. Waar in onderzoek naar pesten in eerste instantie de nadruk lag op de interactie tussen slachtoffer en dader, heeft langzamerhand een verschuiving plaatsgevonden naar, ook, aandacht voor getuigen en naar de groepsdynamiek die hen in bepaalde rollen verbindt¹ (Salmivalli, 2010). Wie welke rol op zich neemt lijkt minder te worden bepaald door een persoonlijk vermogen tot empathie maar meer door hoe veilig het in de groep is om empathie te tonen (Van Stigt, 2014).

In een systemisch of sociaal-ecologisch model (Barboza et al., 2009; Ferrer, Ruiz, Amador & Orford, 2011) worden de dyade (slachtoffer en dader), de triade (getuigen daarbij) en de groep geplaatst in grotere systemen daaromheen als de school, buurt en maatschappij. Carrera, DePalma en Lameiras (2011) wijzen op de invloed van de culturele en maatschappelijke context waarin machtsrelaties zijn gedefini-

erd. Dat kan een groepsnorm over wie er wel en niet bij hoort in een groep bepalen of versterken. Pesten wordt dus niet veroorzaakt door individuele kenmerken van groepsleden; individuele verschillen worden in een groep wel aangegrepen om een norm te creëren of voort te zetten, die de hiërarchie in een groep bepaalt en in stand houdt. Naar gelang het de meer-machtigen in een groep uitkomt, wordt die norm eventueel aangepast. Van Stigt (2014) schetst hoe dit met name plaatsvindt in groepen die onvrijwillig een groep zijn zoals in het onderwijs.

Een systemisch perspectief op pesten biedt ruimte om betrokkenen op verschillende niveaus te laten bijdragen aan sociale veiligheid. Verschillende onderdelen van een systeem zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Als ergens een radertje in beweging wordt gezet, beïnvloedt dat het hele systeem. De schoolorganisatie wordt dan gezien als mesoniveau tussen interacties op de werkvloer (microniveau) en ruimte en beperkingen vanuit de maatschappij en overheid op macroniveau.

Grote kans dat intentie, machtsverschil en herhaling aanwezig zijn als pesten zichtbaar wordt. Het zijn echter geen voorwaarden om te handelen

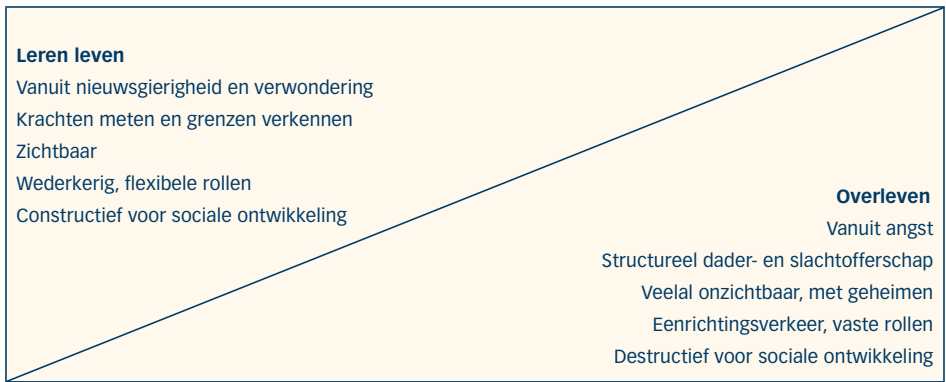
3 Microniveau: een model en definitie voor de praktijk

In onderzoek wordt pesten, in navolging van Olweus (in: Ttofi & Farrington, 2011) gedefinieerd als: ‘een fysieke, verbale of psychologische aanval of intimidatie met de *intentie* om de ander te kwetsen of bang te maken. Er is sprake van een psychologisch en/of fysiek *machtsverschil* tussen de dader en het slachtoffer en er is sprake van *herhaalde incidenten* tussen dezelfde leerlingen gedurende een langere periode.’ Intentie, machtsverschil en herhaling zijn criteria in deze definitie die bepalen of er wel of geen sprake is van pesten.

Sinds de opkomst van sociale media moet hieraan worden toegevoegd dat het ook kan gaan om cyberpesten. Dat is in veel gevallen een voortzetting van pesten op school met als bijkomend probleem dat het sneller meer mensen bereikt, moeilijk uitwisbaar is van het internet en dat het laagdrempeliger is door de anonimiteit en kleinere pakkans (Van Stigt, 2014).

In onderzoek wordt een zo eenduidig mogelijke definitie van pesten gehanteerd om betrouwbaar en valide het voorkomen van pesten te kunnen meten en vergelijken. In de dagelijkse praktijk echter kunnen betrokkenen vanuit het eigen perspectief een verschillende en veranderlijke beleving hebben of er wel of niet sprake is van pesten (Carrera, DePalma & Lameiras, 2011; Ruigrok, 2010) waardoor het moeilijk is die scherpe grens te trekken. Om meer recht te doen aan de complexiteit en relativiteit van pesten, wordt in Figuur 1 een continuüm voorgesteld van ‘leren leven’ naar ‘overleven’.

Figuur 1 maakt duidelijk dat leren leven en overleven in verschillende mate aan de hand kan zijn. Verschillende betrokkenen ervaren een situatie tegelijkertijd mogelijk op een andere plaats in het continuüm. Bovendien kan voor eenzelfde persoon een situatie heen en weer schuiven op dit continuüm. Op deze wijze komt de individuele beleving centraal te staan in de dagelijkse schoolpraktijk. Grote kans dat intentie, machtsverschil en herhaling aanwezig zijn als pesten zichtbaar wordt. Het zijn echter geen voorwaarden om te handelen.

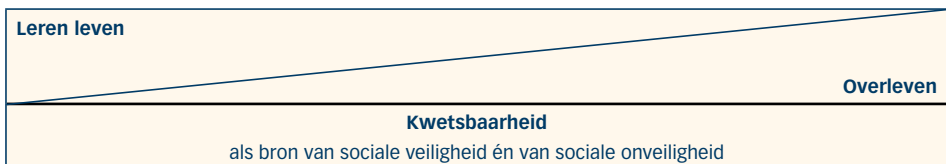


Figuur 1 **Pesten op een continuüm tussen leren leven en overleven**

Figuur 1 maakt nog iets anders duidelijk. In de inleiding is genoemd dat in het gezamenlijke actieplan van de VO- en PO-raad, het woord ‘pesten’ is vervangen door ‘sociale veiligheid’.

Een ontwikkeling die goed te onderbouwen is vanuit het idee dat een focus op de gewenste situatie meer zal opleveren dan een focus op het probleem (Young, 2012). Genoemde ‘pestoparadox’ kan hiermee bovendien worden omzeild. Sociale veiligheid verdient echter wel een duidelijke omschrijving. Voorstel is sociale veiligheid te zien als *vertrouwen in zichzelf en in anderen in een situatie, dat in interacties een wederzijdse verbondenheid (namelijk als mens² met gelijke basisbehoeften³) wordt gerespecteerd*. Dit vertrouwen wordt geleerd in een groep (Van Stigt, 2014), het gaat om ‘leren leven’. Dit is een moeilijker opgave als men lid is van een minderheid in een groep, als buitenstaander in een situatie met een niet-eigen groep en in situaties waarin groepen met tegengestelde belangen en/of schaarse middelen tegenover elkaar staan. Sociale veiligheid is meer een subjectieve ervaring van zelfeffectiviteit⁴ (Bandura, 1997) dan een objectief vast te stellen kenmerk van een situatie.

Uit Figuur 1 blijkt echter dat ‘leren leven’ vrijwel altijd gepaard gaat met een zekere mate van ‘overleven’. Sociale veiligheid én sociale onveiligheid (waaronder pesten) komen beide voort uit eenzelfde kwetsbaarheid (Brown, 2010 a en b). Sociale veiligheid zal eerder bereikt worden door de erkenning van kwetsbaarheid dan door pogingen kwetsbaarheid uit te sluiten, bijvoorbeeld door een toename van richtlijnen en protocollen. Daarmee wordt immers ook het ‘leren leven’ beperkt. Zo lijkt het zinvoller om kwetsbaarheid als gegeven toe te voegen aan Figuur 1 dan (impliciet) te veronderstellen dat sociale veiligheid simpelweg het tegenovergestelde is van pesten.



Figuur 2 **Pesten op een continuüm tussen leren leven en overleven met kwetsbaarheid als gegeven**

Tot zover het model voor de praktijk. Om nu dan te komen tot een definitie van pesten die handvatten oplevert voor de praktijk, wordt ingegaan op de zelfbeschikkingstheo-

rie van Deci en Ryan (2008), de *'resource control theory'* van Hawley (1999, in Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva en Van der Meulen, 2011) en het idee van Wong, Zimmerman en Parker (2010) over empowerment.

De zelfbeschikkingstheorie stelt dat motivatie voortkomt uit drie psychologische basisbehoeften in samenhang, namelijk behoefte aan relatie (ik hoor er bij), autonomie (ik mag zijn wie ik ben) en competentie (ik kan wat).⁵ Motivatie is geen kenmerk van een individu maar komt tot stand in interactie met de omgeving (Deci & Ryan, 2008). Als mensen gemotiveerd zijn tot gedrag vanuit het willen vervullen van behoeften, dan geldt dat ook voor pesten. Pesten als strategie om te voorzien in basisbehoeften. De *'resource control theory'* van Hawley (1999, in Stump et al., 2009) maakt duidelijk dat mensen verschillen in de wijze waarop zij zich in groepen toegang verschaffen tot informatie en sociale en materiële bronnen. Hawley onderscheidt drie strategieën namelijk dwingend (*'coercive'*), prosociaal en een combinatie daarvan (bi-strategen). Olthof et al. (2011) vonden bewijs dat bij verschillende rollen in de groepsdynamica rond pesten verschillende strategieën horen. Zo lijkt het erop dat bi-strategen vooral te vinden zijn onder populaire daders waar veel leerlingen in een klas (vaak inclusief het slachtoffer) graag bij willen horen en die ook populair zijn bij veel leraren. Pesten is een strategie die vaak succesvol is en status oplevert in een groep (Olthof et al., 2011; Salmivalli, 2010; Vaillancourt, McDougall, Hymel & Sunderani, 2010). Met name bi-strategen zullen weinig intrinsieke motivatie hebben om hun gedrag te veranderen. Dwingende strategen zullen vaker met afkeuring van medeleerlingen en leraren worden geconfronteerd.

Pesten is een strategie om te voorzien in basisbehoeften waardoor echter de basisbehoeften van anderen (slachtoffer, getuigen) herhaaldelijk worden geschaad. Dit lijkt te kunnen worden opgelost door herverdeling van de macht, weg van de dader, meer richting slachtoffer en getuigen. Daar kleven twee bezwaren aan. Ten eerste zijn meer-machtigen in een groep niet gemotiveerd om die macht af te staan, tenzij er aantrekkelijke alternatieven geboden worden om basisbehoeften te vervullen. Ten tweede levert dit idee waarschijnlijk verliezers op en daar is de groep als geheel niet bij gebaat. Wong et al. (2010) stellen een model⁶ voor empowerment voor waarbij ruimte wordt gemaakt om iedereen naar vermogen bij te laten dragen aan een krachtige en veilige groep. Kwetsbaarheid wordt dan niet uitbesteed en voorbehouden aan slachtoffers of minder-machtigen. Kracht wordt dan niet uitbesteed en voorbehouden aan daders of meer-machtigen.

Concluderend, is een alternatieve definitie van pesten: *een strategie in een groep om te voorzien in basisbehoeften (autonomie, relatie, competentie) waardoor de basisbehoeften van anderen (slachtoffers, getuigen) herhaaldelijk worden geschaad.* De keuze voor een strategie is niet per se bewust en vrij. Het vindt plaats in een systeem, binnen een groepsdynamiek. Dit levert een opdracht op voor leraren, die verder gaat dan het in kaart brengen van de verschillende rollen bij pesten in de klas.⁷ Het gaat erom samen met leerlingen te zoeken naar alternatieve strategieën om te voorzien in basisbehoeften waardoor de basisbehoeften van anderen (slachtoffers, getuigen en anderen in de groep) wederzijds worden versterkt. Concreet betekent dat het kennen van leerlingen in hun kwaliteiten, die passend benoemen en inzetten om bijdragen van leerlingen aan een positieve en veilige klas vanuit zelfgekozen doelen mogelijk te maken (bijvoorbeeld via een programma voor sociaal-emotioneel leren⁸ (Van Overveld, 2014) of via WAWW⁹). Ook betekent dat het voorkomen dat rollen vast gaan zitten en 'stickers' worden (zie noot 7), door leerlingen ruimte te

laten en ook opdrachten te geven om te experimenteren met strategieën en rollen (bijvoorbeeld via coöperatief leren; Van der Burg & Sijssling, 2008).

In antwoord op de tweede onderzoeksvraag zijn uit bovenstaande paragraaf in Figuur 3 keuzes geformuleerd rond pesten en sociale veiligheid op microniveau.

Keuzes op microniveau: interacties op de werkvloer	
Beheersen van pesten	Beheren van sociale veiligheid
Pesten als objectief en scherp vast te stellen: wel/niet	Pesten op een continuüm tussen leren leven en overleven met kwetsbaarheid als gegeven
Pesten als kenmerk van individuen: zowel het probleem als de oplossing ligt daar	Pesten als kenmerk van de groep, het systeem; zowel het probleem als de oplossing ligt daar
Pesten en kwetsbaarheid zien vanuit een moreel kader (vaststellen, verwerpen, uitbannen)	Pesten en kwetsbaarheid zien vanuit een adaptief kader (ruimte bieden aan roulerende rollen, gezamenlijk proces van empowerment)
Veel praten over pesten, insteken op empathie als persoonlijk kenmerk	Veel doen rond sociale veiligheid, insteken op zelfeffectiviteit, bijdragen leveren

Figuur 3 Keuzes op microniveau

4 Mesoniveau: scholen als lerende organisaties

Scholen bereiden leerlingen voor op het vervolgonderwijs, de arbeidsmarkt en de maatschappij en dragen bij aan de persoonlijke vorming van leerlingen. In het sectorakkoord VO 2014-2017 wordt gesteld dat *‘de sociale en maatschappelijke ontwikkeling van kinderen en het actief tegengaan van antisociaal gedrag een gedeelde verantwoordelijkheid [is] van ouders, het onderwijs en de sociale omgeving van de leerlingen’* (VO-raad 2014). Met het sectorakkoord willen OC&W en de VO-raad leraren en schoolleiders stimuleren te werken in een professionele en lerende organisatie met een uitdagende werkomgeving en ruimte voor een leercultuur. Scholen hebben hiermee een duidelijke opdracht: een bijdrage leveren aan een betere samenleving door niet alleen het *gevolg* te zijn van snelle onderwijskundige en maatschappelijke veranderingen, maar ook de *aanleiding* van ontwikkelingen (Jutten, 2007). Dit is mogelijk in een lerende organisatie waarin leren van elkaar en met elkaar een gemeenschappelijk doel is en waarbij ‘leren leren’ een kernbegrip is.

Bij het concept van de lerende organisatie gaat het niet om een organisatie-model of een te implementeren ontwerp maar vooral om een manier van kijken naar de organisatie-inrichting, namelijk door de lens van het leerproces. Het gaat erom oog te hebben voor lerend vermogen. Welke processen in de organisatie stimuleren en katalyseren groei en verbetering? Wat zijn hierin juist blokkades en beperkingen? Welke mensen in de organisatie zijn in deze processen bepalend? (Ossenblok, 2014). De organisatie bestaat uit een ‘hardware’, de structuur en systemen, en een ‘software’, gedrag, cultuur en mensen (manier van denken, competenties en onderlinge communicatie). Om te voldoen aan de wettelijke verplichting van een plan voor sociale veiligheid, is het zinvol te kiezen voor een integraal beleid op dit gebied. Integraal betekent het meenemen van zowel de ‘hardware’ als de ‘software’ en van meerdere perspectieven en betrokkenen (Kuipers, Amelsovoort & Kramer, 2010).

De overheid verwacht van scholen dat zij lerende organisaties zijn. Senge et al. (2001) beschrijven vijf disciplines als denk- en ontwerp-kader voor het bouwen aan

een lerende en veilige school. De vijf (leer)disciplines zijn geen hervormingen of programma's die van buitenaf opgelegd worden maar terreinen van onderzoek en oefening voor mensen als individu en als groep. Onderstaand een toelichting.

De discipline van het *Systeemdenken* - 1- neemt een centrale plaats in bij de ontwikkeling van de lerende school en heeft hierbij een hefboomfunctie. Bij de bespreking van het systemisch perspectief in paragraaf 2, is voldoende aan de orde gekomen dat omgaan met pesten erkenning vraagt van de dynamische complexiteit en verbondenheid van onderdelen in een systeem. Kwaliteit van onderwijs valt of staat niet bij de kwaliteit van leraren en onderwijsprofessionals an sich maar bij de kwaliteit van hun relatie met leerlingen, ouders en partijen in de lokale gemeenschap (Hooge, 2014). Systeemdenken is vaak effectiever dan apart en los van elkaar werken aan verbeteringen. Het nodigt uit veranderingen door te voeren in de gehele organisatie in plaats van op één beperkt gebied. Ook de manieren waarop de rollen en onderlinge relaties van leerlingen en onderwijsmedewerkers ineengrijpen is een vorm van systeemdenken. Dit geldt eveneens voor het verbeteren van communicatie en feedbackstructuren. Radertjes die een organisatie als geheel kunnen veranderen (Senge et al., 2001). Het gaat bij deze discipline gekoppeld aan het vraagstuk rondom sociale veiligheid om het zoeken naar duurzame oplossingen, het ontdekken van het geheel aan patronen in plaats van een focus op details en incidenten.

De discipline van *Persoonlijk meesterschap* - 2 - is een individuele discipline en bestaat uit het serieus nemen van wensen, keuzes en dromen in bewustzijn van de realiteit. Toegepast op sociale veiligheid, betekent dit dat de school een context is waarin tijd en ruimte bestaat voor zowel leerlingen als de medewerkers, om na te denken over de persoonlijke betekenis van sociale veiligheid en het scherp krijgen van de huidige situatie hieromtrent in de school. Deze discipline vraagt van leerlingen en onderwijsmedewerkers dat zij zich blijvend bekwamen om op een consistente wijze beoogde doelen met betrekking tot veiligheid te realiseren.

De discipline van de *Mentale modellen* - 3 - is gericht op de taak om taal, beelden, stilzwijgende aannames en attitudes aan de oppervlakte te brengen zodat men over verschillen en misverstanden kan praten zonder dat men meteen in de aanval of in de verdediging gaat. Wordt pesten bijvoorbeeld door leraren gezien als persoonlijk kenmerk en probleem van daders en slachtoffers? Of heeft een leerling een onuitgesproken mentaal model waarbij pesten de meest effectieve manier is om te overleven of om problemen op te lossen?

De discipline van het *Teamleren* - 4 - is een discipline van groepsinteractie. Het gaat om het vinden van gemeenschappelijke betrokkenheid bij het samenwerken aan een veilige school, wat niet hoeft te betekenen dat iedereen het met elkaar eens is. Omgaan met pesten begint vanuit kennis die er al is in een schoolgemeenschap, die gedeeld wordt en waar begeleiders van buiten de school eventueel op aan kunnen sluiten (Orobio de Castro, 2014).

De discipline van het *Opbouwen van een gezamenlijke visie* - 5 - ten slotte, is een collectieve discipline. De school kan een verbindende schakel zijn om gezamenlijke taal en beelden van een veilige school te genereren vanuit uiteenlopende verwachtingen en ambities. Centraal staat het bepalen van de koers naast de waarden die

belangrijk zijn om daar te komen en de doelen die men onderweg hoopt te bereiken. Een lerende school heeft behoefte aan een manier om een gemeenschappelijke visie tot stand te brengen vanuit persoonlijke visies en binnen de grenzen en wettelijke kaders die gesteld zijn.

Lerende organisaties vragen een ander soort leiderschap dan traditionele organisaties. Een lerende organisatie vraagt vooral om transformatieve leiders die mensen intensief aanspreken op hun individuele vermogen en deskundigheid om een toegevoegde waarde te leveren aan de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de onderlinge relaties (Verbiest, 2002). Een transformatieve leider kent en vertrouwt medewerkers en moedigt groepen en individuen aan om zich blijvend te ontwikkelen, zelf leiderschap te tonen en creatieve, innovatieve bijdragen te leveren. Leiding geven aan een lerende school betekent vooral ook werken *aan* het systeem en minder of niet alleen *in* het systeem (Jutten, 2007). Als het gaat om sociale veiligheid, heeft de leider van een lerende school duidelijk een voorbeeldfunctie. Zij/hij durft los te laten, wil niet alles controleren en leeft voor dat risico's en mislukkingen erbij horen en informatie opleveren (Van Doorn, 2003). Zo wordt in een klimaat van veiligheid en vertrouwen in een gezamenlijk leerproces gewerkt aan een veilige school.

Op een ander niveau spelen vergelijkbare processen. De overheid staat in het sectorakkoord achter het idee van scholen als lerende organisaties. In het plan van aanpak tegen pesten echter worden scholen als traditionele organisaties aangesproken door top-down met regels, procedures en 'evidence-based' methodes te sturen op een efficiënte aanpak van pesten.

De VO-raad praktiseert *wel* haar visie over de school als lerende organisatie door in het alternatieve 'actieplan sociale veiligheid op school' een bottom-up proces mogelijk te maken. Dat betekent dat de overheid door de wijze van aanspreken van scholen, door zich 'transformatief leider' te tonen, direct kan meewerken aan sociale veiligheid op scholen.

Tot slot, qua mesoniveau nog iets over doelen waar scholen zich op kunnen richten als het gaat over het bevorderen van sociale veiligheid op scholen. Het plan van aanpak tegen pesten (Dekker & Dullaert, 2013) legt evenals het alternatieve actieplan van de PO- en VO-raad (2014) terecht de nadruk op preventie. Veel methodes tegen pesten combineren preventieve en curatieve maatregelen (overigens vaak zonder dat expliciet te stellen). DeKlerck (2011) biedt in een zogenaamde preventiepiramide een kader om maatregelen rond sociale veiligheid op school te ordenen naar verschillende preventieniveaus.

Niveau 0 van de preventiepiramide betreft de samenlevingscontext waarin de school opereert. Niveau 1 en 2 zijn algemeen (leefkwaliteit van de school) en specifiek (bijvoorbeeld ontmoetings- en samenwerkingsstructuren en -momenten) gericht op het mobiliseren van beschermende factoren. Ruigrok (z.j.) noemt dit pro-actief, namelijk maatregelen gericht op behoeften en wensen. Ook oplossingsgericht werken stelt niet het probleem maar de gewenste toekomst centraal (Young, 2012).

Niveau 3 en 4 van de preventiepiramide zijn probleemgericht. Denk bij niveau 3 aan bijvoorbeeld voorlichting rond pesten en aan het begeleiden en controleren van groepen en individuen. Niveau 4 gaat om onmiddellijke stopzetting en curatie van een concreet pestprobleem. Er wordt geprobeerd de schade zo goed mogelijk te herstellen en te beperken en er lessen uit te trekken voor de toekomst. Herstelgericht werken biedt hier heldere richtlijnen voor (Ruigrok, 2010).

DeKlerck (2011) wijst erop dat er veel energie verloren kan gaan bij voortdurend ingrijpen op niveau 4 als op fundamenteeler niveau zaken niet aangepakt worden. Onderaan de piramide moet de inspanning het grootst zijn zodat de basis van de piramide sterk genoeg is om de andere niveaus te dragen.

In antwoord op de tweede onderzoeksvraag zijn uit bovenstaande paragraaf in Figuur 4 keuzes geformuleerd rond pesten en sociale veiligheid op mesoniveau, gebaseerd op de vijf disciplines van Senge et al. (2001).

Keuzes op mesoniveau: schoolorganisatie	
Traditionele organisatie	Lerende organisatie
Snelle, geïsoleerde oplossingen (vaak curatief, reagerend op incidenten), probleemgericht	Signaleren patronen/parallelprocessen in de school als systeem, preventief werken aan communicatie- en feedbackstructuren (preventiepiramide), oplossingsgericht en herstelgericht werken
Leraar als uitvoerder van programma's, management / schoolbegeleider denkt	Leraar als autonome professional die doet én denkt, empowerment
Mentale modellen rond pesten impliciet laten	Mentale modellen rond pesten en sociale veiligheid onderzoeken en toetsen, voortdurende reflectie
Oplossingen op individueel niveau zoeken, isoleren	Sociale veiligheid als kenmerk van groepsinteractie in schoolgemeenschap zien, gezamenlijkheid in denken, doelen en doen, verbinden
Schoolvisie top-down invoeren	Schoolvisie bottom-up opbouwen uit persoonlijke visies, voortdurende dialoog

Figuur 4 Keuzes op mesoniveau (naar de vijf disciplines van Senge et al.)

5 Macroniveau: speelruimte binnen kaders

Welke keuzes bestaan er voor scholen op macroniveau? Oftewel hoe gaat de huidige maatschappij met veiligheid om en hoe bepaalt dat de ruimte waarin scholen en leraren vormgeven aan sociale veiligheid?

Boutellier (2002; 2011) en voor hem ook anderen (zie: Chouliaraki & Fairclough, 1999) beschrijft hoe de maatschappij complexer is geworden als resultaat van processen als globalisering, individualisering en informatisering. Mensen hebben meer toegang tot informatie en kunnen via internet communiceren met anderen, ver buiten hun directe leefomgeving. Grenzen tussen privé- en publiekdomein vervagen. Tegelijkertijd neemt de traditionele invloed van instituties op de organisatie van de samenleving af. De inrichting van de maatschappij wordt steeds minder bepaald door een vanzelfsprekend gezag vanuit vaststaande normen en waarden. Autoriteit van bijvoorbeeld 'de politiek', 'de politie', 'de leraar', lijkt te moeten worden bevochten en gelegitimeerd. In deze onbegrensde wereld is aan de ene kant sprake van meer vrijheid om het leven vorm te geven, er bestaan meer keuzemogelijkheden; aan de andere kant is er onbehagen omdat het minder duidelijk is wie men is, waar men bij hoort en wat van betekenis is. Identiteit is een kernopgave geworden (Boutellier, 2011; Verhaeghe, 2013). Boutellier (2011) spreekt van een 'veiligheids-utopie': *'het onhaalbare verlangen naar het samenvallen van maximale vrijheid en maximale veiligheid'*. Omdat het gaat om een *utopie*, een onmogelijkheid, moeten er keuzes gemaakt worden: tussen het bieden van noodzakelijke bescherming en het accepteren van risico's, tussen vrijheid geven en begrenzen.

Volgens Boutellier (2011) hoopten we, in ieder geval tot de economische crisis, dat in de onbegrensde wereld 'de markt' voldoende richting zou geven aan sociale orde. Verhaeghe (2013) beschrijft in dat verband hoe succes in deze tijd met name bepaald wordt als economisch succes. Op macroniveau kan worden vastgesteld dat we leven in een tijd waarin scholen, vrijwel wereldwijd, worden gezien als 'bedrijven', die moeten presteren, meetbare targets halen en worden aangesproken op de dimensie van het *leren* - kennis verwerven, als voorbereiding op de arbeidsmarkt, met toetsen als maatstaf (Stevens, 2013) - en vrijwel niet op het bredere concept *onderwijs* met aandacht voor persoonsontwikkeling en burgerschap (Biesta, 2014; Nussbaum, 2010). Hieraan gerelateerd overheerst een onderzoekscultuur gericht op evidence-based resultaten die vervolgens worden voorgeschreven aan het onderwijs (Wassink, 2014). Deze instrumentele aanpak geeft de schijn van maakbaarheid. Eysink Smeets (2008) wijst er echter op dat sturing en controle, gericht op 'objectieve veiligheid' niet garant staan voor een subjectieve beleving van veiligheid.

In de vorige paragraaf is al gesteld dat de overheid scholen niet vanzelfsprekend als lerende organisaties aanspreekt. Of, anders gesteld, scholen lijken door de overheid te worden uitgenodigd voor enkelslag leren (reactief gedrag aanpassen en fouten herstellen) waar dubbelslag leren (reflectie op opvattingen en perspectieven (Argyris & Schön, 1978) nodig is om sociale veiligheid te bevorderen. Dubbelslag leren betekent in de dagelijkse onderwijspraktijk tijd nemen voor de vragen wat goed onderwijs is en waartoe onderwijs zou moeten leiden (Stevens, 2013). Vragen naar de identiteit van de school. Welke accenten worden gelegd rond de onderwijsfuncties kwalificatie (kennisoverdracht), socialisatie (het leren functioneren in een specifieke orde of groep) en persoonsvorming (de eigenheid ontwikkelen) (Biesta, 2012; 2014). Hoe wordt rekening gehouden met toegenomen diversiteit, met de identiteitsontwikkeling van leerlingen die drie 'eilanden' met verschillende en soms tegenstrijdige normen en waarden ervaren: thuis, school en de straat? (Zie onderzoek naar *social justice* van Montesano Montessori & Ponte, 2012.)

Terug naar de vraag welke keuzes scholen hebben op macroniveau. Ogenschijnlijk lijkt het keuzepotentieel gering te zijn. Hoe beïnvloedt een school de maatschappij die haar op vooral instrumentele wijze eisen stelt en ter verantwoording roept? Toch is er wel ruimte voor keuzes. Immers, een school is een onderdeel van een groter, systemisch geheel en kan als zodanig ook invloed uitoefenen op de structuren waarin zij is ingebed.

Scholen hebben de keuze om identiteit als kernopgave op te pakken, om te expliciteren hoe zij hun functie oppakken en welke weg ze bewandelen tussen vrijheid geven en begrenzen.

Een school kan ervoor kiezen stil te staan bij het dagelijks vormgeven aan de eigen gemeenschap die zich daardoor ontwikkelt tot een lerende en levende organisatie. In een sfeer van meten en maakbaarheid zal 'anders zijn en doen', makkelijk voor onbegrip zorgen en tot pesten leiden (Carrera et al., 2011; Tracey, Scherr & Larson, 2010). In een lerende en levende schoolorganisatie biedt diversiteit juist kansen - 'speelruimte' (Winnicott, in: Nussbaum, 2010) - om kwetsbaarheid zichtbaar en 'normaal' te laten zijn.

Figuur 5 vat samen welke antwoorden op de tweede onderzoeksvraag op macroniveau zijn voortgekomen uit bovenstaande paragraaf.

Keuzes op macroniveau: maatschappij	
Beheersen van onzekerheden	Beheren van onzekerheden
Accepteren van, en impliciet handelen naar heersende normen	Heersende normen expliciteren en bevragen
Identiteit eenmalig vaststellen en vasthouden/verdedigen	Identiteit als kernopgave op de agenda houden: Wat is goed onderwijs? Wat is de functie? Balans tussen kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming? Balans tussen vrijheid geven en begrenzen?
Instrumentele benadering, zoeken naar 'wat werkt?' Cijfermatige verantwoording, sociale veiligheid objectief vaststellen	Zoeken naar mechanismen, reflectie op 'wat is werkzaam?' Ruimte voor subjectieve beleving van veiligheid, voor wat achter de zichtbare realiteit van alledag zit.
Diversiteit als risico begrenzen	Diversiteit als 'speelruimte' om kwetsbaarheid te beheren

Figuur 5 Keuzes op macroniveau

6 Conclusie

Pesten op school is een complex verschijnsel dat zich niet met top-down opgelegde regels en procedures laat oplossen. Het vraagt om taal en beelden die handvatten geven voor de praktijk, die bijdragen van betrokkenen op verschillende niveaus mogelijk maken. Werken aan sociale veiligheid is vooral werken aan vertrouwen. Beheersen in de zin van 'bedwingen en controleren' is eerder contraproductief. Constructiever lijkt het te spreken van beheren in de zin van 'onderhouden, verantwoordelijkheid dragen, onder de hoede hebben'. Dit vergt eerder een adaptief en systemisch kader (pesten als strategie in een bepaalde context) dan een moreel en diagnostisch kader (pesten als verwerpelijk kenmerk van een individu of groep). Figuur 6 (een vereenvoudigde weergave van Figuur 3, 4 en 5 samen) laat zien dat beheren en beheersen keuzes zijn rond identiteit op verschillende niveaus in een systeem. In een systeem zijn positieve en negatieve parallelle processen mogelijk tussen de verschillende niveaus. Het model *Pesten op een continuüm tussen leren leven en overleven met kwetsbaarheid als gegeven* lijkt op alle drie niveaus toepasbaar.

	Beheersen	Beheren
Microniveau	van pesten	van sociale veiligheid
Mesoniveau	in een traditionele organisatie	in een lerende organisatie
Macroniveau	van onzekerheden	van onzekerheden

Figuur 6 Keuzes op micro-, meso- en macroniveau

Figuur 6 laat ook zien dat onzekerheden (of risico's of kwetsbaarheid) een gegeven zijn. Daaruit zijn echter verschillende uitkomsten mogelijk waar sociale veiligheid er een van is: subjectief, voortdurend veranderlijk en nastrevenswaardig.

NOTEN

- ¹ Een peestsituatie is ook voor getuigen bedreigend. Getuigen lossen dat op door te proberen buiten de groep te blijven (outsiders), door aan te haken bij de macht van de dader (betrachters of volgers) of door het slachtoffer te helpen en zo de macht van de dader te doorbreken (verdedigers).
- ² Dehumaniseren faciliteert pesten, zie bijvoorbeeld De Winter (2010).
- ³ Verderop in de tekst wordt hier nader op ingegaan.
- ⁴ Het vertrouwen in eigen bekwaamheid om met succes invloed uit te oefenen op de omgeving.
- ⁵ In Nederland zijn deze begrippen door Stevens (1997) in het onderwijs geïntroduceerd.
- ⁶ De TYPE-piramide: Typology of Youth Participation and Empowerment.
- ⁷ Huitsing (2014) wijst er in zijn dissertatie op dat rollen rond pesten voortdurend veranderen. Ruigrok (2010) wijst op het gevaar van zichzelf waarmakende voorspellingen als leraren leerlingen vooral zien in een bepaalde rol rond pesten:
“stickers’ die te lang vastzitten, gaan moeilijk los en laten ‘restjes’ achter”.
- ⁸ Van Overveld (2014) pleit al jaren voor het opnemen van sociaal-emotioneel leren in het reguliere onderwijsprogramma. Het gaat om - in de groep - expliciete aandacht voor en oefenen van ‘leren leven’, niet te verwarren met een sociale vaardigheidstraining als ‘remedial teaching’ (buiten de groep) voor daders of slachtoffers van pesten. Expliciete aandacht voor en oefenen van ‘leren leven’ vraagt dat een ieder laat zien wie men is als individu, waardoor ook wordt gewerkt aan de identiteit van de groep. Het maakt kwetsbaarheid normaal.
- ⁹ Werken Aan Wat Werkt, een oplossingsgerichte groepsinterventie. Zie Kelly, Kim en Franklin (2008).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Zie hiervoor: <http://tvodigitaal.nl> - februari - ‘Artikelen, Columns, Mededelingen’.

OVER DE AUTEURS



Drs. **Annemiek Broersen** is psycholoog en als hogeschool-docent verbonden aan het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht.

E-mail: annemiek.broersen@hu.nl



Drs. **Anja Ossenblok** is opleidingskundige en bedrijfskundige, verbonden aan Instituut Archimedes van de Hogeschool Utrecht en aan SINK.

E-mail: a.ossenblok@hu.nl / a.ossenblok@sink.nu



Dr. **Nicolien Montessano Montessori** is gespecialiseerd in participatief praktijkonderzoek en verbonden aan het lectoraat Normatieve Professionalisering van de Hogeschool Utrecht.

E-mail: nicolien.montessori@hu.nl

Met dank aan José Boschman en Joke van Wijk, respectievelijk rector en coördinator bovenbouw havo van het *Gerrit Rietveldcollege* in Utrecht.