Onderbouwing

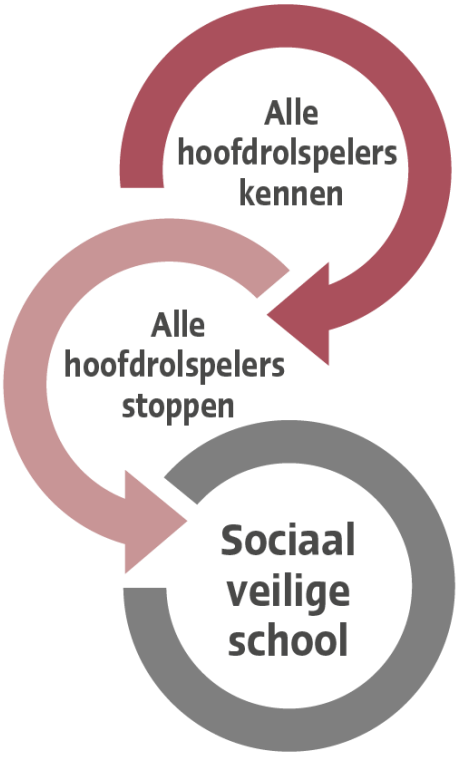
doelmatigheid en rechtmatigheid van de M5-aanpak
voor sociale veiligheid in het onderwijs

Lourens de Bakker & dr. Anco van Moolenbroek

Onderbouwing

doelmatigheid en rechtmatigheid

Melior M5 **Aanpak**



De M5-aanpak berust op wetenschappelijk getoetste inzichten en methoden, die in de praktijk waardevol zijn gebleken en erkend zijn als middel om gedragsverandering te-weeg te brengen.

M5 is eigendom van:

Meridiaan 26
2801 DA Gouda
0182 682 323
info@melioradvies.nl

www.melioradvies.nl
www.m5groep.com
www.instituutsocialeveiligheid.nl

Lourens de Bakker
Dr. Anco van Moolenbroek
Adviseurs sociale veiligheid en gedrag

De M5-aanpak is ontwikkeld door Lourens de Bakker, voorheen directeur van de M5-Groep. De Bakker is psychotherapeut. In 2019 is de M5-Groep overgenomen door Melior Advies te Gouda. Bij Melior Advies is Anco van Moolenbroek als adviseur verantwoordelijk voor het verder uitbouwen van de M5-aanpak voor sociaal veiliger scholen. Van Moolenbroek is gedragsbioloog en heeft een loopbaan als (interim) directeur en bestuurder in het voortgezet en primair onderwijs. Hij is tevens adviseur sociale veiligheid en gedrag.

© 2022. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt worden in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch of door fotokopieën, opname, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de eigenaar van M5, Melior Advies B.V. te Gouda, anders dan voor het gebruik bij invoering of onderhoud van de M5 Aanpak op M5 scholen.

Inhoud

1. Inleiding ---------- 6

1.1 De harde werkelijkheid ---------- 7

1.2 Data uit de M5-Monitor ---------- 8

1.3 Het ontstaan van M5 ---------- 9

2. Theoretisch kader voor de M5-benadering ---------- 10

2.1 De situationele invloed op gedrag ---------- 10

2.2 De Gelegenheidstheorie ---------- 10

2.3 De Rationele keuzetheorie ---------- 11

2.4 Hoofdrolspelers zijn hoog sociaal intelligent ---------- 11

2.5 Waarheidsvinding en waarheidspreken ---------- 11

2.6 Destructief gedrag stoppen ---------- 12

2.7 De Contextuele benadering ---------- 13

2.8 De Interventiemodel ---------- 14

2.9 Zonder informatie geen regulatie ---------- 15

3. De M5-benadering voor sociale veiligheid ---------- 16

3.1 Systemisch kijken naar pestgedrag ---------- 17

3.2.1 Pestgedrag is groepsdynamiek ---------- 19

3.2.2 Pestgedrag is agressief gedrag ---------- 23

3.2 Monitoren ---------- 27

3.3 Meten ---------- 29

3.3 Maatregelen ---------- 31

3.4 Maatwerk ---------- 33

3.5 Menselijk ---------- 34

4. Doelmatigheid van de M5-aanpak ---------- 37

4.1 Uitgangspunten ---------- 38

4.2 Instrumenten ---------- 38

4.2.1 De M5-Monitor ---------- 39

4.2.2 De Analyse ---------- 41

4.2.3 De Klassenronde ---------- 43

4.3 Taalgebruik ---------- 44

4.4 Implementatie ---------- 45

4.5 Borging en certificering ---------- 47
4.6 Praktijkonderzoek effect M5-aanpak ---------- 48
4.7 Uitbreidingen ---------- 49

5. Rechtmatigheid ---------- 50
5.1 Kerntaak ---------- 50
5.2 Verplichte monitoring ---------- 52
5.3 Inspectietoezicht ---------- 52
5.4 Bemoeirecht en bemoeiplicht bij sociaal ontoelaatbaar gedrag ---------- 53
5.5 Burgerschapsvorming ---------- 53
5.6 Schorsen en verwijderen ---------- 54

Bijlage 1 Persoonsinformatie en privacy ---------- 56
Privacykeurmerk en Privacy Innovatie Award ---------- 56

Bijlage 2 Kwaliteitskaart Sociale Veiligheid ---------- 57

Bibliografie ---------- 60

1. Inleiding

Waarom pesten mensen elkaar? Waarom blijft het fenomeen in het onderwijs nog altijd bestaan? Veel hebben scholen inmiddels een anti-pestprogramma en toch gaat pesten nog altijd door. Het is een hardnekkig probleem dat ondanks alle interventies niet voldoende is opgelost of verminderd (Gommans, 2008; Skiba, Simmons, Peterson, & Forde, 2006; Olweus D. , 1997; Mooij, Fettelaar, & Wit, 2013; Helvoirt & Smeets, 2022; Olweus D. , 1992). Met name de meest populaire pesters blijven antisociaal gedrag vertonen. Pesten is een effectieve manier om populair te blijven (van der Ploeg, 2016). Het blijkt ook dat een deel van de slachtoffers van pestgedrag niet geholpen is met anti-pestprogramma's. Zij blijven onopgemerkt. Oldenburg (2017) beschrijft in haar proefschrift dat leraren onvoldoende toegerust zijn om pesten in de klas te stoppen. Dat komt omdat pesten een complex groepsproces is dat zich aan de directe waarneming onttrekt. Leraren hebben niettemin wel een sleutelrol. Of leerlingen een andere leerling aardig vinden of niet, is mede afhankelijk door de manier waarop deze andere leerlingen door de leraar worden benaderd (Hendrickx, Mainhard, Oudman, Cillessen, & Brekelmans, 2019). Met andere woorden, de status van een leerling in de groep hangt mede af van de houding van de leraar naar deze leerling. Niettemin, deze sleutelrol blijken leraren lastig te kunnen vervullen als ze pestgedrag niet kunnen zien of herkennen. Dat kan ook komen doordat ze van mening zijn dat er in hun klas niet wordt gepest. Die overtuiging noemt Oldenburg een misvatting (Oldenburg, 2017). Van Verseveld (2021) concludeert dat er vier belemmeringen zijn voor leraren om een sleutelrol in het stoppen van pestgedrag te vervullen. Allereerst vinden leraren het lastig om verborgen vormen van pestgedrag te signaleren. En wat je niet ziet, kun je niet aanpakken. Vervolgens vinden ze het lastig om de ernst van de situatie in te schatten. Wat is waar en hoe ernstig is het? De derde belemmering is het aanpakken van aanhoudende agressie en van pestgedrag zelf. Wat zijn adequate manieren daarvoor? Het vierde wat leraren lastig vinden is om samen met ouders te zoeken naar oplossingen. Het is begrijpelijk dat ouders het belang en welbevinden van hun eigen kind voorop stellen. Al te snel kom je tegenover elkaar te staan.

Verder blijkt ook dat – ondanks de inzet van anti-pest interventies – er nog altijd een groep leerlingen is die geen baat heeft bij deze interventies (Kaufman, Huitsing, Bloemberg, & Veenstra, 2018). Dat zijn de leerlingen die in hoge mate door leeftijdsgenoten worden afgewezen, internaliserende problemen hebben, en een slechte ouderkindrelatie ervaren. Zij worden nog meer slachtoffer dan voorheen, want zij worden bevestigd in hun overtuiging dat niets hen helpt. Deze groep slachtoffers omvat nog altijd bijna vier procent van het aantal leerlingen (Kaufman, 2020). Dat komt overeen met het percentage in de landelijke monitor sociale veiligheid van de leerlingen dat dagelijks tot wekelijks slachtoffer is. Uit een onderzoek van het NOS Jeugdjournaal blijkt dat bijna zestig procent van de leerlingen 9-13 jaar in Nederland worden gepest (NOS, 2020). Veelal buiten het zicht van de leraar. Bovendien zwijgt een derde van de leerlingen die het slachtoffer zijn over het pesten (van der Ploeg, Stoltz, van den Berg, Cillessen, & de Castro, 2022).

Methoden voor Sociaal-Emotionele Ontwikkeling (SEO) zijn gericht op bewustwording, de sociale ontwikkeling van leerlingen, en het aanleren van sociale vaardigheden. Meerdere onderzoeken laten zien, dat een socialiserende benadering tot op zekere hoogte werkt, maar te weinig invloed heeft op structurele vormen van pestgedrag en dan met name bij bepaalde type kinderen (de hoofdrolspelers). Onaanvaardbaar gedrag met een structureel karakter ondermijnt de sociale veiligheid, verstoort leerprocessen, en verhoogt de psychosociale druk op leraren. Dit gedrag is veelal maar ten dele zichtbaar. Denk daarbij bijvoorbeeld aan het alom aanwezige 'micro pestgedrag' van meisjes. Elke methode die dit gedrag niet in beeld brengt en daar geen structurele aanpak voor heeft, blijft uiteindelijk in gebreke.

1.1 De harde werkelijkheid

In toenemende mate wordt er een verharding van gedrag op scholen waargenomen, waardoor sociale veiligheid en leerprocessen onder druk komen te staan. In onze data over ongewenst gedrag zien wij ook dat er op school vaker sprake is van geweld dan we eigenlijk willen weten. In de M5-Monitor zijn vanaf de start in 2013 bijna 100.000 meldingen gedaan. In ongeveer twintig procent van de meldingen is er sprake van geweld.

Sinds het ingaan van de wettelijke verplichting tot monitoring van de veiligheidsbeleving van leerlingen publiceert het Ministerie van OCW tweejaarlijks de stand van zaken over pesten in het onderwijs (Van den Broek & Ramakers, 2021a; 2021b; Onderwijs, 2021). Tabel 1 laat zien dat er nog altijd een substantieel deel van de leerlingen in het primair onderwijs de dupe is van structurele (maandelijks, dan wel wekelijks/dagelijks) pesterijen.

Tabel 1. Data Veiligheidsmonitor primair onderwijs. Bron: Factsheets Veiligheidsmonitor Ministerie OCW.

	maandelijks	wekelijks tot dagelijks
2014	10 %	4 %
2016	8 %	3 %
2018	7 %	3 %
2021	8%	3 %

De gevolgen van pesten voor slachtoffers zijn overduidelijk en ernstig (van der Wal & Hirasing, 2003; van Geel, Vedder, & Tanilon, 2014; Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006). Pesten veroorzaakt directe schade in de ontwikkeling van deze kinderen (Bond, Carlin, Thomas, Rubin, & Patton, 2001). Zo is bekend dat afgewezen en genegeerde kinderen een lagere communicatieve taalvaardigheid hebben dan andere kinderen (van der Wilt, van Kruistum, van der Veen, & van Oers, 2017). Gommans (2008) stelt pesten zelfs gelijk aan kindermishandeling. Veelvoorkomende gevolgen zijn depressie en zelfmoordgedachten, zowel bij jongens als bij meisjes. Sommigen laten het niet bij zelfmoordgedachten, maar zien de dood daadwerkelijk als de enige uitweg. Relationeel pestgedrag grijpt dieper in dan de fysieke en (non-)verbale vormen. Cyberpesten lijkt een overschat aandeel te hebben in het totaal (Olweus D. , 2012). Dat zien we ook

terug in onze M5-Monitor. Cyberpesten heeft wel een grotere impact (van Geel, Vedder, & Tanilon, 2014). Waarschijnlijk omdat het lastiger is om eraan te ontsnappen, en er meer personen bij betrokken kunnen zijn. Leerlingen die digitaal worden gepest ervaren meer stress, depressie, en sociale angst (Goossens, Vermande, & Van der Meulen, 2012). Mensen die als kind of jongere slachtoffer waren van pesten, ondervinden daar op volwassen leeftijd de gevolgen van (Kumpulainen & Räsänen, 2000). Hoe groter de intensiteit en de duur van het pesten, hoe meer negatieve impact dit heeft op het gevoel van eigenwaarde, sociale interactieangst en tevredenheid met het leven (Pabian, Dehue, Völlink, & Vandebosch, 2022). Niettemin, alle kinderen – in welke rol dan ook – lijden als er in de groep wordt gepest (Baeten & van Hest, 2002). Ook aan de kant van de veroorzakers zijn er psychosociale gevolgen. Er is een groter risico op delinquent gedrag op latere leeftijd (Bender & Lösel, 2011; Loeber, Slot, Laan, & Hoeve, 2008). Zowel meisjes als jongens die pesten geven aan vaker depressief en suïcidaal te zijn. De conclusie dat ook veroorzakers een gezondere ontwikkeling kunnen doormaken als ze de kans krijgen om te stoppen, is dan een voor de hand liggende.

1.2 Data uit de M5-Monitor

Op gecertificeerde M5 scholen wordt er gemiddeld ongeveer één melding per dag per groep gedaan over allerlei incidenten die kunnen voorkomen tussen kinderen. Wanneer er sprake is van een structureel probleem loopt dit op naar twee, drie, en soms zelfs vier meldingen per dag per groep.

In de beginfase van de M5-aanpak op een school is er in de regel sprake van een snelle stijging van het aantal meldingen in de eerste drie maanden; daarna volgt een snelle daling, omdat de curatieve fase dan afgerond is. Dan volgt een stabilisatie van het aantal meldingen met steeds na de vakantieperiodes een kleine piek. Onderstaande tabel geeft enkele kentallen uit de M5-Monitor op jaarbasis (365 dagen, ong. 40 scholen).

Tabel 2. Kentallen over de M5-aanpak vanuit de Monitor.

Data M5-Monitor			
	juli 2021	februari 2022	juli 2022
Aantal meldingen	6975	10769	15369
aantal veroorzakers	323	493	680
waarvan jongens	232 (72%)	361 (73%)	483 (71%)
waarvan meisjes	91 (28 %)	132 (27%)	197 (29%)
aantal gestopte veroorzakers	124	136	274
waarvan jongens	82 (66%)	100 (74%)	198 (72%)
waarvan meisjes	42 (34 %)	36 (26%)	76 (28%)
aantal slachtoffers	96	41	132
waarvan jongens	46 (48%)	25 (61 %)	73 (55%)
waarvan meisjes	50 (52%)	16 (39%)	59 (45%)
aantal slachtoffer-af		29	68

1.3 Het ontstaan van M5

Het ontstaan van de M5-aanpak voor sociale veiligheid in scholen is het gevolg van vele uren praktijkonderzoek, literatuurstudie, (door)ontwikkeling, en validatie van het product, het documenteren van de methode, en het begeleiden van scholen bij de invoering van de M5-aanpak. De urenteller staat inmiddels ruim boven de tienduizend uur, de tijd die nodig is om kennis en ervaring op te doen voor vakbekwaamheid en deskundigheid (Gladwell, 2008). Veel hebben we geleerd in de openhartige gesprekken met de kinderen die door de M5-aanpak zijn gestopt. Onze expertise is uitgewerkt in een uitgebreide digitale handleiding en het e-boek "Een nieuwe kijk op pestgedrag" (Bakker, 2021). M5 is tegelijk een systemische benadering en een praktische aanpak. Een sociaal veilig systeem is een gezond systeem. Om dat te bereiken gaan we methodisch te werk. De M5-aanpak kenmerkt zich door vijf kernwoorden, die logischerwijs met een M beginnen.

Deze onderbouwing beschrijft vanuit wetenschappelijke inzichten de doelmatigheid en de rechtmatigheid van onze benadering en aanpak van sociale veiligheid in het onderwijs. Achtereenvolgens beschrijven we het theoretisch kader voor de M5-benadering. Vervolgens verwerken we deze inzichten in het beschrijven van het gedachtengoed van M5: de benadering van sociale veiligheid zelf. In hoofdstuk 4 verwoorden we de doelmatigheid van de M5-aanpak, en hoofdstuk 5 beschrijft de rechtmatigheid.

2. Theoretisch kader voor de M5-benadering

Het eerste niveau van beheersing van de onderwijskwaliteit is werken aan een veilige en een samenwerkende cultuur (Marzano, Warrick, & Simons, 2015). Nog altijd wordt pestgedrag gezien als een probleem van individuen, van pesters en van slachtoffers (Temko, 2018). Terwijl er genoeg aanleiding en bewijs is om pestgedrag systemisch te bekijken. Er zijn sterke aanwijzingen voor de effectiviteit van interventies die zich zowel op de klas en/of school als geheel richten als op individuele leerlingen (Nagtegaal, 2019). De M5-benadering is een systemische benadering. Dat houdt in dat de nadruk eerst valt op het systeem en daarna op individuele gedragingen. Pesten is geen gedrag van zieke geesten, maar het gevolg van een ziek systeem. De M5-benadering is gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en methoden, die in de praktijk waardevol zijn gebleken, en erkend zijn als middel om gedragsverandering teweeg te brengen. We onderscheiden in onze benadering negen verschillende bouwstenen. Samen vormen zij het kader voor onze benadering van sociale veiligheid.

2.1 De situationele invloed op gedrag

Philip Zimbardo is emeritus hoogleraar sociale psychologie van de Stanford Universiteit. Hij heeft onderzoek gedaan naar dehumanisering (Zimbardo & Leippe, 1991; Zimbardo, 2007; Zimbardo, 2004; Haney, Banks, & Zimbardo, 1973). Zijn onderzoek laat zien hoe gewone mensen zich laten verleiden om, in bepaalde omstandigheden, verkeerd te handelen. Zimbardo beschrijft hoe specifieke omstandigheden gedrag beïnvloeden en zelfs kunnen leiden tot het negeren van moreel besef. Hij stelt vast dat men geen slecht karakter of geen psychische stoornis hoeft te hebben om binnen een bepaalde context tot negatief gedrag over te gaan. Misdragingen in een bedreigende context zijn geen uitzondering. Wanneer mensen slechte dingen doen, hebben we de neiging dit te verklaren vanuit de persoonlijkheid van deze mensen. Er is echter te weinig oog voor de situationele invloed op het gedrag, terwijl dit vaak de bepalende factor is (Ross & Nisbett, 1991).

2.2 De Gelegenheidstheorie

Lawrence E. Cohen en Marcus Felson zijn de grondleggers van de Gelegenheidstheorie (Routine Activity Theory). Structureel wangedrag komt met name voor in sociaal onveilige situaties. In de Gelegenheidstheorie stellen Cohen & Felson dat er drie voorwaarden zijn waardoor (crimineel) wangedrag gemakkelijker kan voorkomen (Cohen & Felson, 1979).

1. Er dient een gemotiveerde dader te zijn.
2. Er moet een makkelijk en aantrekkelijk doelwit zijn.
3. Er moet weinig of geen toezicht zijn.

De Gelegenheidstheorie stelt dat sociale ongelijkheid en armoede niet leiden tot meer criminaliteit, maar de sociaal onveilige context. Een dergelijke omgeving leidt tot overlevingsgedrag. Uit een uitgebreide evaluatie van maatregelen om de sociale veiligheid te vergroten blijkt dat functioneel toezicht en zichtbaarheid effectief zijn (Wittebrood & van Beem, 2004). Formeel toezicht lijkt vooral effectief als functioneel toezicht niet

meer volstaat. Ook moet duidelijk zijn dat veroorzakers niet op een andere wijze of een andere plek door kunnen gaan. Zowel de objectieve als de subjectieve sociale veiligheid moeten worden vergroot. Dat wil zeggen: maatregelen moeten ook zichtbaar zijn en leiden tot een positieve beleving van sociale veiligheid.

2.3 De Rationele keuzetheorie

Aanvullend op de Gelegenheidstheorie verklaart de Rationele keuzetheorie van Cornish & Clarke met de kostenbaten-analyse waarom pestgedrag voornamelijk op onbewaakte momenten uitgevoerd wordt (Cornish & Clarke, 1986). De pakkans is op deze momenten klein tot nihil (beoogde kosten) en het effect van pesten, c.q. behoud van status in de hoogste lagen van de rangorde binnen de groep, zijn groot (beoogde baten). In deze theorie wordt de dader vooral gezien als een calculerend individu.

2.4 Hoofdrolspelers zijn hoog sociaal intelligent

Volgens Sutton, Smith & Swettenham (1999) is het aannemelijk dat kinderen die pesten over een hoog ontwikkelde sociale intelligentie beschikken, waardoor ze goed kunnen manipuleren en andere kinderen kunnen laten doen wat zij willen. Waar empathie negatief correleert met agressie, daar correleert sociale intelligentie juist positief met relationele agressie. Relationele agressie vereist meer sociale intelligentie (Kaukiainen, et al., 1999). Hoofdrolspelers weten intuïtief hoe 'het systeem werkt', doorzien de relaties en interacties, en maken daar actief gebruik van om hun positie veilig te stellen.

2.5 Waarheidsvinding en waarheidspreken

We leven in een tijdperk waarin steeds vaker de waarheid over grensoverschrijdend destructief gedrag aan het licht wordt gebracht. Het is noodzakelijk om ook openlijk over de meer ernstige vormen van pesten met elkaar te spreken, zonder de schuldvraag en de dreiging van straf. De filosoof en hoogleraar Michel Foucault levert een theoretisch kader tot vrijmoedig waarheidspreken (Foucault, 1983; 2009; 2011; Devos, 2013). Waarheidspreken betekent dat je laat zien wat verborgen wordt gehouden. Niet om de ander te beschuldigen en te straffen, maar gericht op verzoening en vereniging. Foucault noemt dit *parrhèsia*. Dat staat voor de moed tot waarheidspreken. Volgens Foucault is er toezicht nodig om er voor te zorgen dat mensen zich gedisciplineerd gedragen. Het voortdurend in beeld brengen van en zicht houden op staan dan ook centraal in de benadering van Foucault. Foucault ziet problemen met gedragsregulering in belangrijke mate als een informatieprobleem.

Het merendeel van de leerlingen kent de waarheid over pesten in de groep. Volwassenen zullen deze waarheid ook onder ogen moeten zien. Pas dan kan beschadigend pestgedrag stoppen. Wie de waarheidsvraag overslaat, kiest ervoor om anderen onwetend te houden en zichzelf te sussen. Juist dit is de voedingsbodem voor onzichtbaar structureel pesten en voor het geweld in de samenleving.

2.6 Destructief gedrag stoppen

Prof. Dr. Haim Omer is klinisch psycholoog en hoogleraar aan de universiteit in Tel Aviv. Hij schreef het boek *De nieuwe autoriteit - samenwerken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving* (Omer, 2011). Daarin onderschrijft ook hij het belang van het onthullen, het bekendmaken en stoppen van antisociaal gedrag. Omer legt de focus niet op straf, maar op verzet door middel van het vergroten van aanwezigheid en toezicht (Omer, 2007; Omer, Fatal-Asher, Berger, & Katz-Tisona, 2011). In zijn aanpak legt hij niet de nadruk op de fouten van het kind, maar op het gedrag van volwassenen. De volwassene moet een andere context bieden, waarbinnen het gedrag van het kind kan veranderen. Hij is van mening dat het probleem niet is, dat kinderen pesten, maar dat volwassenen geen regie hebben. Het is daarom van belang om pesten uit de sfeer van het demoniseren te halen (Alon & Omer, 2006).

Omer geeft vijf belangrijke principes.

1. Het wordt tijd dat de leraar niet langer de eenzame autoriteit is, maar een vertegenwoordiger van een netwerk dat hem steunt. De leraar staat niet meer alleen tijdens dagelijkse confrontaties.
2. Om antisociaal gedrag te stoppen, moet je vastberaden gericht zijn op geleidelijke verandering. Daarom zijn doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen noodzakelijk.
3. Directe disciplinaire maatregelen vergroten de kans op escalatie. Tijdens een incident kan de leraar zeggen: 'Ik weiger om dit gedrag te accepteren, Ik ga nadenken over wat ik eraan ga doen en kom er later op terug'. Hij laat zich niet verleiden tot ruzie en deelt geen ondoordachte straffen uit. Deze terughoudendheid wordt niet ervaren als zwakheid, maar als innerlijke kracht.
4. Alleen een leraar die zich door de organisatie gesteund en beschermd voelt, kan waakzaam aanwezig zijn. Waardoor hij/zij de leerlingen ook kan ondersteunen en beschermen. Elke verstoring van het gevoel van veiligheid betekent voor de leraar niet alleen dat hij/zij zichzelf niet meer veilig voelt, maar dat het vermogen om veiligheid te bieden aan de leerlingen wordt aangetast.
5. Leerlingen moeten school kunnen ervaren als de plek waar de leraar altijd aanwezig is, hetzij op de voorgrond, hetzij op de achtergrond. En hij/zij bepaalt de gedragsregels. Omer geeft aan dat als de leraren de gedragsregels niet bepalen en geen toezicht houden op de naleving, de 'pestkoppen' (zoals hij ze noemt) in het gat springen. Zij zullen de meerderheid hun wil opleggen, waarbij ze de twijfelaars met zich meeslepen.

Omer spreekt daarom over het instellen, uitbreiden en versterken van **Waakzame Omringende Zorg**. Hij geeft aan dat het tijd wordt om over te gaan op een meer gerichte vorm van waakzaamheid als er alarmsignalen zijn. Waakzame omringende zorg bestaat uit:

- Collectieve oplettendheid: zone van invloed uitbreiden en collectief nare incidenten melden en registreren.
- Persoonlijke aanwezigheid: aanwezigheid versterken met een duidelijke, openlijk begrenzende houding.
- Beschermende begrenzing.

Daarnaast noemt Omer belemmerende privacyoverwegingen. Men heeft vaak uit privacyoverwegingen het gevoel dat bovenstaande principes niet sociaal geaccepteerd worden. Men twijfelt of men wel het recht heeft zich er mee te bemoeien. Uitgangspunt is dat het niveau van waakzaamheid evenredig moet zijn aan de ontwikkelingsfase en het gevaar, waaraan het kind is blootgesteld.

De benadering van Omer vraagt om volharding en vastberadenheid, en niet om machtsvertoon. Geduld en wachten op het geschikte moment om in te grijpen, getuigen hiervan. Het helpt de leraar om zijn aanwezigheid en afkeuring van destructief gedrag bij herhaling kenbaar te blijven maken. Dit leerkrachtgedrag helpt leerlingen, want corrigeren is een sterker signaal dan troosten (Demol, Verschueren, Lazard, & Colpin, 2021).

2.7 De Contextuele benadering

De Contextuele benadering vormt de ruggengraat van M5. De hoogleraar Ivan Böszörményi-Nagy is de grondlegger van de Contextuele benadering en Contextuele familietherapie. Zijn manier van werken is gericht op het maken van verbinding. Er moet worden gezocht naar kansen om met elkaar te kunnen investeren in het verbeteren van de kwaliteit van de onderlinge betrekkingen en daarbij strijd uit te laten doven (Böszörményi-Nagy & Krasner, 1986; Böszörményi-Nagy, 1987). Dit is een goed uitgangspunt gebleken om kinderen uit conflictueuze gedragspatronen te halen en zich te laten richten op het verbeteren van relaties met medeleerlingen en leraren.

De Contextuele benadering kent een aantal uitgangspunten. Een belangrijke is de **meerzijdig gerichte partijdige grondhouding**; ieders medestander zijn en niemands tegenstander. Door meerzijdige partijdigheid blijven we uit de strijd en ontstaat er geen polarisatie. Met meerzijdige partijdigheid erkennen we en richten we ons op de belangen van alle betrokkenen. Er wordt niet veroordeeld of beschuldigd en er is plaats voor persoonlijke verschillen. De waarheid wordt uitgesproken, zonder schuldvraag en straf. Geen strijd, wel straight.

Mensen zijn geneigd om de wereld te bekijken en te beoordelen vanuit hun eigen standpunt; de eenzijdige partijdigheid. Het is echter niet mogelijk om tot verbetering te komen door achter één persoon te gaan staan en de anderen te beschuldigen. Partij kiezen werkt meestal polariserend. Geen van de partijen zal bereid zijn uit zijn/haar cirkel van eigen gelijk te treden. Bij relationele drama's is het echter niet de bedoeling om te zwijgen en te doen alsof niemand verantwoordelijk is. Je beurtelings inleven in elke persoon, die bij het probleem betrokken is, voorkomt dat de verantwoordelijke persoon gedemoniseerd wordt. Vanuit de meerzijdig gerichte partijdigheid wordt gelet op de belangen van alle betrokkenen. Ook van hen, die niet aanwezig zijn (bijv. ouders of schoolleiding). Met deze houding staan we open voor tegenstrijdige belangen en gezichtspunten, zonder die van jezelf uit het oog te verliezen. De grondhouding van meerzijdig gerichte partijdigheid helpt om te kunnen blijven omgaan met een pester.

Een ander fenomeen is de **roulerende rekening**. Uit onderzoek blijkt dat de meeste pesters, zelf ooit gepest zijn. Veel slachtoffers worden ergens in hun leven dader. Zo worden de gevolgen van het gepest zijn, doorgegeven van individu op individu, jaar na jaar, van de ene school naar de volgende, van school naar werk, en van generatie op ge-

neratie. Dit fenomeen wordt in de Contextuele benadering aangeduid met de term 'roulerende rekening'. Dit mechanisme van de roulerende rekening herken je aan een vijftal kenmerken:

- de destructieve actie of reactie van de persoon lijkt niet passend te zijn voor de situatie.
- het individu voelt zich gerechtigd om een ander aan te doen, wat hem of haar is aangedaan. Om de rekening te vereffenen.
- men lijkt ongevoelig voor de schade die men aanricht.
- de geschiedenis, met zijn destructieve patronen, herhaalt zich en men is zich daar niet van bewust.
- bij onschuldige derden wordt opgeëist wat men zelf heeft moeten missen.

Normerende en overtuigende gesprekken zijn daarom meestal niet afdoende om het gevoel van onbillijkheid en onrechtvaardigheid weg te nemen. Leerlingen die vastzitten in dit patroon moeten gepaste hulp krijgen om dit te kunnen doorbreken.

In de Contextuele benadering is het proces van **ontschuldiging** belangrijk. Ontschuldigen is de schuld laten staan, maar de kinderlijke veroordeling vervangen door een volwassen beoordeling. In bijna alle gevallen pesten leerlingen omdat de omgeving niet veilig genoeg is. Daarmee praten we pesten niet goed of vergoelijken we ongewenst gedrag, maar door het benadrukken van de externe attributies komen we tot een oordeel over de hele context. Ontschuldigen is het proces waarin de last van schuld bij iemand die tot dan toe de schuld heeft gekregen, van de schouders wordt genomen. De schuldvraag verschuift dan naar een generaal pardon. Ontschuldigen leidt daarom tot herstel van relaties, meer vertrouwen en betrouwbaarheid. Het geven van erkenning is een krachtig hulpmiddel om tot ontschuldigen te komen. Erkenning is meer dan waarderen. Het is het erkennen van iemands bestaan in de verdienste en in het geleden onrecht.

Het laatste begrip is de **afbakening**. Dat raakt ook de waakzame omringende zorg, zoals Omer deze voorstaat. Afbakenen is het trekken van grenzen zonder strijd en zonder verlies aan verbinding of relatie. Afbakenen is een bron voor het ontwikkelen van zelfvalidatie en het kunnen leren om wederkerige en gepaste zorg voor elkaar te hebben. Afbakening is ook een van de drie systemische principes.

2.8 De Interventiemodel

Green & Kreuter (2005) beschrijven een aantal methodische voorwaarden voor effectiviteit van gezondheidsplanning. Baar, Wubbels & Vermande (2007) hebben deze voorwaarden samengevoegd met de aanpak van Bartholomew *et al* (2006) en komen daarmee tot de volgende voorwaarden om anti-pestprogramma's op effectiviteit te kunnen beoordelen:

(1) Sociale en epidemiologische analyse
(2) Analyse van risicofactoren
(3) Bepalen van determinanten van gedrag
(4) Specifiek en operationeel geformuleerde interventie
(5) Op theorie en praktijkervaring gebaseerde methodiek
(6) Implementatieprotocol

(7) Evaluatieplan

In het model van Green & Kreuter wordt een interventie voorgestaan die gebaseerd is op een stapsgewijs proces van een analyse van de beginsituatie, de aanpak, de implementatie en de evaluatie. Dit model is ontwikkeld vanuit het principe dat mensen zelf worden aangezet tot verbeteringen en het optimaliseren van de omgeving. Het wordt gebruikt als systemische interventie in het kader van het terugdringen van pestgedrag en het bevorderen van sociale veiligheid. Deze aanpak is afgestemd op de oorzaken (potentiële risicofactoren) van ongewenst gedrag. Om pestgedrag te verminderen is het noodzakelijk te weten welke factoren dit sociaal onwenselijke gedrag in stand houden en in welke mate. Het heeft pas zin om aan gedragsbeïnvloeding te doen als er een empirisch verband is aangetoond tussen risicofactoren van pesten en pestgedrag. Anders kan een aanpak juist tegenovergesteld werken.

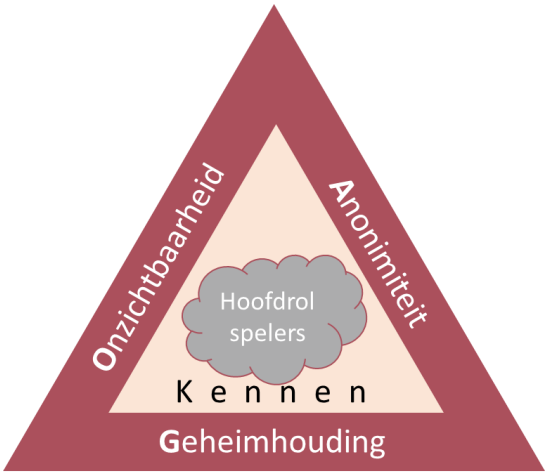
2.9 Zonder informatie geen regulatie

In het 'basisboek integrale veiligheid' wordt aangegeven dat er betrouwbare en persoonsgerichte informatie nodig is om regulerend op te mogen en kunnen treden (Stol, Tielenburg, Rodenhuis, Pleysier, & Timmer, 2011). Regulering vraagt slim toezicht houden, goed geïnformeerd zijn (monitoring) en het nemen van gelegenheidsbeperkende en/of beschermende maatregelen tegen risico's.

3. De M5-benadering voor sociale veiligheid

Het theoretisch kader, zoals in het vorige hoofdstuk beschreven, resulteert in criteria waaraan een adequate aanpak voor sociale veiligheid zou moeten voldoen.

1. Centraal staat dat de aanpak systemisch van aard moet zijn. Pestgedrag is overlevingsgedrag, en het gevolg van een ziek en ongezond systeem.
2. Structureel beschadigend gedrag in een systeem blijft mogelijk als het onzichtbaar blijft. Een adequate aanpak maakt dit gedrag zichtbaar.
3. Pestgedrag blijft mogelijk als de pakkans niet groot is. Als hoofdrolspelers anoniem kunnen blijven. Een adequate aanpak dient de anonimiteit op te heffen.
4. In een adequate aanpak heeft iedereen de moed tot waarheidspreken en wordt geheimhouding opgeheven. De feiten worden onder ogen gezien.
5. Onzichtbaarheid, anonimiteit en geheimhouding vormen samen een perverse triade, waarbinnen (sociaal intelligente) hoofdrolspelers hun gang kunnen gaan (figuur 1). Waar deze drieslag op een verantwoorde wijze wordt opgeheven, kunnen leerlingen in een veilige setting stoppen met ongewenst en beschadigend gedrag.



Figuur 1. Perverse triade van factoren die pestgedrag in stand houden.

Het opheffen van de perverse triade op een verantwoorde wijze vraagt eveneens drie criteria met als doel om de hoofdrolspelers te leren kennen. Zodat we ze kunnen helpen stoppen.

6. In een adequate aanpak zijn volwassenen zichtbaar en waakzaam aanwezig. De regie over sociale veiligheid ligt bij hen. Waakzaam aanwezig houdt zowel een collectieve oplettendheid in als ook de persoonlijke aanwezigheid. Regie voeren is het instellen van beschermende begrenzing, waarbij het niveau van de waakzame zorg evenredig is aan de ontwikkelingsfase en het gevaar, waaraan leerlingen zijn blootgesteld. Concreet betekent dat het beperken van de gelegenheid (verminderen uitlokkende prikkels), en het treffen van maatregelen die het risico beperken.
7. Vrijmoedig de waarheid spreken (opheffen van geheimhouding) is alleen mogelijk als leerlingen weten dat ieders belang wordt gediend. In een adequate aanpak doen alle deelnemers mee, krijgt niemand de schuld, maar wel de kans en de opdracht om te stoppen. Daardoor is herstel en instandhouding van relaties mogelijk.

8. Een adequate aanpak is een systematische aanpak, gericht op het ontdekken en doorbreken van patronen in een systeem.
9. Tot slot is een adequate aanpak alleen mogelijk als er kan worden gestuurd op actuele informatie.

3.1 Systemisch kijken naar pestgedrag

Gedrag is de uitkomst van de interactie van een mens met zijn omgeving (Van Moolenbroek, 2012). De omgeving is te beschouwen als een systeem (Van Moolenbroek, Passend Onderwijs: wat leraren moeten weten van gedrag., 2013). Aangezien er altijd een omgeving is, is er altijd een systeem en is er altijd gedrag. Dit systeem is complex en dynamisch, dat wil zeggen dat er vele factoren op elkaar van invloed zijn (complex) en dat het systeem voortdurend in beweging is (dynamisch). Bovendien is er ook dynamiek tussen verschillende naast elkaar bestaande en elkaar overlappende systemen. Zo zijn een groep leerlingen en het schoolteam twee te onderscheiden systemen in de school, die elkaar vanzelfsprekend beïnvloeden. Iedere leerling is ook deel van het systeem 'thuis'. Factoren uit dat systeem worden weer meegenomen in het systeem 'groep'. De kwaliteit van de relaties in de school beïnvloedt het welbevinden van medewerkers en leerlingen (Roffey, 2012).

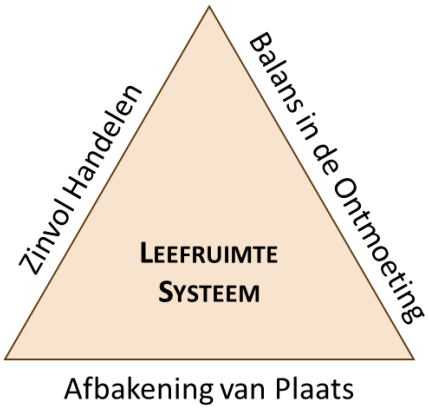
Er is een groeiende hoeveelheid bewijs dat het belang van situationele factoren onderstreept in de prevalentie van pestgedrag (Spaaij & Schaillée, 2019; Goossens & van der Meulen, 2012). Dat de omgeving van invloed is op (wan)gedrag wordt algemeen onderkend. Niettemin, veelal richt men zich vooral op het gedrag en niet op het systeem en de situatie. Om leerlingen te helpen stoppen met pestgedrag is het daarom noodzakelijk om dat gedrag systemisch te begrijpen. Systemisch wil zeggen: het geheel van interacties binnen het systeem en tussen subsystemen, waarbij verschijnselen worden gezien binnen de context waarin ze zich tonen en in relatie tot de geschiedenis waarmee ze samenhangen. Zoals woorden betekenis krijgen door de context waarin ze worden gesproken, zo geldt dat ook voor gedragingen.

Hellinger, de Duitse psychotherapeut en grondlegger van het werken met familieopstellingen, formuleerde drie principes voor het gezond functioneren van mensen in een familiesysteem (Cohen D. , 2006; Stiefel, Harris, & Zollmann, 2002). Meer algemeen geformuleerd gelden deze principes voor elk systeem, of het nu een schoolsysteem is, de werkomgeving, of de hele samenleving (Thiecke & Van Leeuwen, 2019; Van Moolenbroek, Passend Onderwijs: wat leraren moeten weten van gedrag., 2013).

1. Het eerste principe is dat ieder mens een gelijkwaardig en ondubbelzinnig recht heeft op een plek in het systeem. Dat is *the right to belong*. Hellinger noemt dat **ordening**. Ieder mens heeft het recht op een afgebakende plek. **Afbakening** gaat ook over hiërarchie: de rangschikking naar de grootte van de plek. Hiërarchie wijst op jouw plaats in een rangorde.
2. Het tweede principe is de **binding**. Familieleden zijn door loyaliteit aan elkaar verbonden. Ieder individu in het familiesysteem draagt bij aan de instandhouding ervan. In een gezond systeem is ieders bijdrage een waardevolle verdienste. Meer algemeen wil dat zeggen dat elk individu streeft naar zinvol handelen en een zinvol leven.

3. Het derde principe is de **balans** van geven en ontvangen. Elke ontmoeting tussen mensen wordt dan ook getekend door deze balans. Deze balans dient een gerechtvaardigde balans te zijn.

Drie principes voor het leven in een systeem: afbakening, betekenis, en balans. De afbakening van de eigen plaats. Dat betreft de behoefte aan autonomie. In een systeem gaat het om zinvol handelen. Dat betreft de behoefte aan competentie (betekenis). Het derde principe gaat over de balans in ontmoetingen. Dat betreft de behoefte aan relatie. Deze drie principes vormen samen de leefruimte van het systeem (figuur 2). Ze gelden voor de biologische organisatieniveaus van het individu en van de populatie (groep).



Figuur 2. De Leefruimte in een systeem wordt bepaald door de dimensies Afbakening, Betekenis, en Balans.

Pestgedrag kenmerkt zich door drie factoren (Gommans, 2008).

1. Er is sprake van machtsongelijkheid.
2. Er is sprake van intentie met de bedoeling een ander kwaad te doen.
3. Het houdt langere tijd aan en is systematisch van aard.

Deze drie factoren corresponderen met de systemische principes, respectievelijk afbakening, betekenis, en balans. Pestgedrag is er op gericht om de plaats van de ander te minimaliseren of zelfs uit te wissen (Afbakening). *"Jij kunt beter dood zijn."*. Pestgedrag ontkent de bijdrage van de ander (Betekenis). *"Jij kan ook helemaal niets."*. En pestgedrag zet een relatie chronisch en systematisch onder druk (Balans). *"Ik weet je te vinden."*. Pestgedrag is niet beperkt tot de school, maar komt ook voor op weg naar en van school, op jeugdclubs en sportverenigingen (Baar, 2012; Monks, et al., 2009; Kalverboer, 2022). Wij leven altijd in systemen. De veiligheid van een systeem is daarom een collectieve zaak. Werken aan sociale veiligheid is een gezamenlijk leerproces van betrokkenen op alle niveaus in een organisatie (Broersen & Ossenblok, 2015). Met andere woorden, niemand kan zich er aan onttrekken. En in de school heeft de schoolleider de sleutel naar verandering in de schoolcultuur (Morris, et al., 2020). Een sociaal veilig leerklimaat verschilt merkbaar en meetbaar van een onveilig leerklimaat (tabel 3). Het laat zien dat het leerklimaat vooral wordt bepaald door de groepsdynamiek.

Tabel 3. Verschillen tussen een sociaal veilig en een onveilig leerklimaat.

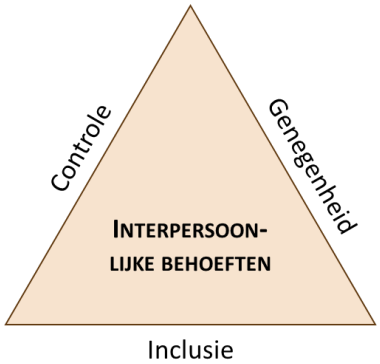
Sociaal veilig leerklimaat	Sociaal onveilig leerklimaat
leerlingen zijn open, spontaan en speels	er is veel weerstand en tegenwerking

zij benaderen elkaar vanuit belangstelling en gelijkheid	lesgeven verloopt vaak moeizaam; het is onrustig in de klas
er hangt een levendige aangename sfeer van vertrouwen	leerlingen voelen zich onveilig en niet gehoord
zij geloven in elkaars mogelijkheden	ze gaan gemakkelijk mee in pestgedrag
er is acceptatie en waardering voor onderlinge verschillen	gevecht om de hoogste (veiligste) posities
verschillen worden gezien als waardevol	langs elkaar heen praten en niet luisteren naar elkaar
er is een enorme dynamiek van diversiteit	kliekjes vorming en afzetten tegen elkaar
zij hebben oog voor elkaars belangen	polariteiten; zij-wij, goed-slecht, voor-tegen, sterk-zwak, vriend-vijand
zij staan open voor leerervaringen en ontwikkeling, durven fouten te maken	leerlingen raken gefrustreerd en worden anti-school, anti-leren
er is vertrouwen naar de school en hun docenten	het kan ontaarden in sabotage van de lessen en ernstige incidenten

3.2.1 Pestgedrag is groepsdynamiek

Ieder mens wil veilig zijn. Waar in de groep onvoldoende signalen zijn van veiligheid, resonantie, en wederkerigheid, daar wordt sociale onveiligheid ervaren. Groepsdynamica beschrijft de manier waarop groepen en individuele groepsleden handelen in veranderende omstandigheden. De dynamiek in de groep is echter niet te herleiden tot individuele eigenschappen van de groepsleden. Veranderingen roepen emoties en gevoelens op. Deze vormen in een groep een basis voor een gemeenschappelijke perceptie. De groepsdynamiek weerspiegelt zich in het groepsklimaat en volgt in essentie het patroon van het stressmechanisme (Van Moolenbroek, 2022). Dat klimaat kan worden afgemeten naar de mate van conflicten, betrokkenheid en vermijding (Johnson, 2013; MacKenzie, 1983).

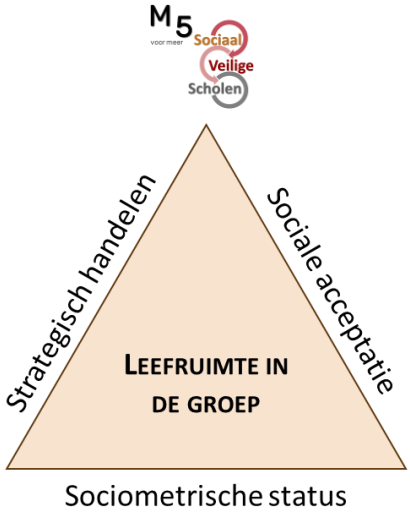
In een systeem met een onveilige cultuur heerst de angst. In een groep zijn er altijd interpersoonlijke relaties en in een angstcultuur laat de sociale cohesie te wensen over. Schultz (1958) formuleert in zijn theorie over *Fundamental Interpersonal Relations Orientation* drie soorten van interpersoonlijke behoeften: *inclusion*, *control*, en *affection*. De basis is de behoefte aan inclusie. Dat is de wens om erbij te horen en actief deel te kunnen nemen door middel van de menselijke interacties. De volgende dimensie is de behoefte aan controle. Dat is de wens om impact te hebben in de sociale omgeving. De derde dimensie is de behoefte aan genegenheid. Dat is het verlangen om aardig of geliefd gevonden te worden door anderen. Als deze behoeften niet of onvoldoende wordt vervuld, dan voelen mensen zich vervreemd van hun omgeving (figuur 3). Dan wordt hun leefruimte beperkt.



Figuur 3. Drie factoren van interpersoonlijke behoeften volgens Schultz.

Deze drie behoeften van Schulz corresponderen met de drie factoren voor sociale cohesie: identificatie met een geografische eenheid, gerichtheid op het algemeen belang, en sociale relaties (Schiefer & van der Noll, 2017). Het gevoel voor samenhang (*sense of coherence*) berust volgens de Israëlische socioloog Antonovsky op eveneens drie factoren: het begrijpen van de situatie, het kunnen uitoefenen van invloed, en het is zinvol om te investeren (Antonovsky, 1987; Nelissen & Degryse, 2015). Deze factoren dragen bij aan de vaardigheid van mensen om stress te verdragen. Antonovsky noemt dat salutogenese. Hij concludeerde dat er een sterke verbinding is tussen lichaam en geest en dat het erom gaat dat iemand het gevoel heeft dat er een samenhang (coherentie) in zichzelf en in het leven is. Garandeau & Cillessen (2006) stellen dan ook dat pesten het gevolg is van de interactie van een bekwame hoofdrolspeler en een groep zonder echte samenhang. In een dergelijke groep zorgt agressie tegen een slachtoffer voor een gemeenschappelijk doel en een schijn van samenhang. Pesten in een gezond functionerende groep vereist een hoger niveau van sociale intelligentie. Het zal duidelijk zijn dat deze triades terug te voeren zijn op de systemische principes afbakening, betekenis, en balans.

Pestgedrag is dus gerelateerd aan de groepscohesie en de groepsdynamiek. Uit Fins onderzoek naar pesten op school blijkt dat de status van kinderen verband houdt met hun rol in de groepsdynamiek (Salmivalli, Lagerspetz, & Björk, 1996). Deze rollen zijn gerelateerd (1) aan de vijf sociometrische statusgroepen (Scholte, Engels, Haselager, & Kemp, 2004), (2) aan zelf-inschattend gedrag in pestsituaties, en (3) aan sociale acceptatie of afwijzing. Ook deze triade volgt de principes van het systeem. De sociometrische status betreft de plek in het systeem. Zelf-inschattend gedrag wil zeggen dat iemand strategisch handelt met het oog op de eigen veiligheid. De factor sociale acceptatie of afwijzing betreft de interactie met andere groepsleden. Deze factoren beïnvloeden elkaar en vormen zo de leefruimte van de groep (figuur 4). Of de groepscultuur onveilig is of wordt ervaren, wordt bepaald door wat deelnemers doen. Is het grensoverschrijdend of niet?! Doet men goed of doet men kwaad? Niettemin, juist in de leeftijdsfases van kinderen en jongeren is de zelfregulatie en het moreel besef nog volop in ontwikkeling. Dat onderstreept de noodzaak van externe regulering.

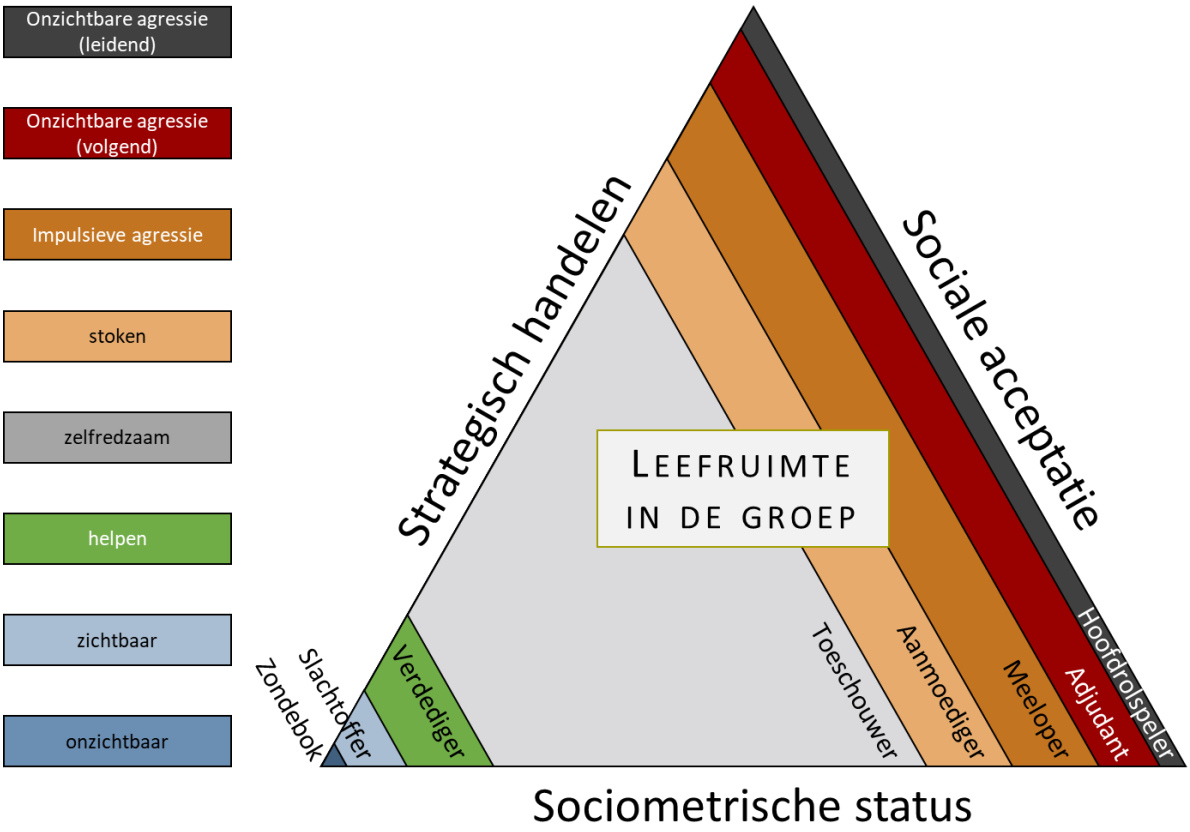


Figuur 4. Drie dimensies die de deelnemersrollen in de groep determineren.

De sociometrische status geeft de mate weer waarin iemand aardig of niet aardig gevonden wordt door zijn leeftijdsgenoten. Een status wordt gevormd door de factoren preferentie (sympathie/antipathie) en impact (zichtbaarheid) (Akkermans, Maassen, & Linden, 1990). Impact wil hier zeggen: de plaats die iemand in de groep inneemt en de invloed die daarvan uitgaat. Dat hoeft niet altijd concrete zichtbaarheid te zijn. Salmivelli *et al.* (1996) onderscheiden rollen als pester, assistent van de pester, bekrachtiger van de pester, slachtoffer, verdediger van het slachtoffer, en buitenstaanders of omstanders. Elke rol heeft een eigen strategie om (relatief) veilig te zijn in de groep. Wie bovenaan de rangorde staat heeft de grootste ruimte en is het meest veilig. In onze aanpak hernoemen wij de rol van pester als de hoofdrolspeler. Daarmee benoemen we situationele nadrukkelijker en neutraliseren we de negatieve lading van het begrip pester. Een hoofdrolspeler speelt de hoofdrol omdat de situatie dat vraagt of toelaat. Hij of zij staat aan het hoofd van de rangorde. De rol van assistent valt uiteen in de adjudant en de meeloper. De hoofdrolspeler en de adjudant houden zich verborgen voor wie geen deel uitmaakt van de groep. Ze doen dat om hun grensoverschrijdend gedrag te verbergen. Zouden ze opvallen, dan lopen ze het risico dat hun macht door de buitenwereld wordt ingeperkt. Daarmee zouden ze hun invloed op anderen verliezen. Hun activiteiten hebben meestal een negatieve invloed op de beleving van sociale veiligheid van de anderen. Adjudanten zijn loyaal aan de hoofdrolspelers. Zij genieten voordelen en wanen zich daardoor veilig. Hun (wan)gedrag is erop gericht om de hoofdrolspelers tevreden te houden. Meelopers zijn gemakkelijk te beïnvloeden en reageren vanuit hun impulsen. Zij worden bewust of onbewust gebruikt door de eerste twee categorieën. Zij vallen daardoor in een groep ook als eerste op. In de categorie Aanmoedigen is de strategie om het (negatieve) gedrag van de hoofdrolspelers te bekrachtigen. Daardoor trachten zij de aandacht van zichzelf af te leiden. Toeschouwers of omstanders maken de helft van de groep uit. Zij houden zich passief en afzijdig, en redden zichzelf. Hun gedachte is dat als ik me er niet mee bemoei, kom ik ook niet in de knoei. Dit is het bekende omstanderseffect. Een deel van deze categorie heeft niet (goed) in de gaten wat er tussen groepsleden speelt. Een ander deel heeft dat wel, maar is niet voldoende sociaal zelfeffectief en daardoor niet bij machte om tegen onrecht op te staan (Ginei, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008). Het zwijgen draagt wel bij aan het vergroten van de slachtofferrol (Salmivelli C. , 2014). Verdedigers zijn degenen die het onrecht zien en voelen, en leggen daar de vinger bij. Zij zijn veelal in hoge mate empathisch en sociaal zelfeffectief. De categorie slacht-

offers is te verdelen in de zichtbare slachtoffers en de zondebokken. Slachtoffers doen door het zichtbare slachtofferschap een beroep op hulp. De zondebok is eveneens voor de buitenwacht onzichtbaar. Zondebokken verbergen zich, zodat het niet erger wordt.

Figuur 5 geeft schematisch en op schaal de ruimte weer die elk rol inneemt, gekoppeld aan het percentage wat de rol van het totaal aantal deelnemers uitmaakt. Zo gaan hoofdrolspelers over de hele ruimte in het systeem, ook al heeft slechts drie procent van de deelnemers deze rol. Zondebokken maken drie procent van de populatie uit en dit is ook hun totale leefruimte in het systeem. De rangorde of pikorde is de indeling naar de grootte van de leefruimte in de groep.



Figuur 5. Deelnemersrollen in een systeem, weergegeven naar de systemische triade sociometrische status, strategisch handelen, en sociale acceptatie.

Pestgedrag gaat in de eerste plaats om status, dat wil zeggen de plek in de rangorde (Salmivalli, 2010). In het voortgezet onderwijs is pestgedrag nog meer statusverhogend dan in het basisonderwijs. De puberteit is bij uitstek de tijd waarin het voor leerlingen belangrijk is om zich tot elkaar te verhouden (Pouwels, 2018). Populaire helpers op de basisschool zijn in het VO minder populair. In elk systeem is een rangorde, en grofweg dertig procent van de deelnemers is actief betrokken bij grensoverschrijdend gedrag, hetzij als hoofdrolspeler, adjudant, meeloper, of als aanmoediger. Ongeveer twintig procent van de groep zit in de hoek waar de klappen vallen. Dit zijn de rollen helper, slachtoffer, en zondebok. De overblijvende vijftig procent toeschouwers vormt de zwijgende meerderheid. De deelnemersrol kan dus per groep variëren, al zullen hoofdrolspelers en adjudanten veelal dezelfde rol behouden. Bij hen gaat het niet in de eerste plaats om veilig te zijn, maar om het uitoefenen van macht. Pestgedrag is vooral nodig om de posi-

tie in de groep veilig te stellen. Het blijkt dat interventies om pestgedrag tegen te gaan wel invloed hebben op pesters met een lagere status, maar niet op degenen met een hoge status (Garandeau, Lee, & Salmivalli, 2014). Een hoge status faciliteert agressie. Het levert ook een lagere schoolmotivatie op (Kobossen, 2018). Populariteit is al een beloning op zich.

3.2.2 Pestgedrag is agressief gedrag

Pestgedrag is agressief gedrag. Er zijn drie criteria voor agressief gedrag: intentioneel. herhaling, en een disbalans in macht. Pestgedrag wordt dan ook gezien als een systematisch misbruik van macht. Pesten is meer 'geaccepteerd' als het iemand is van de outgroup (Ojala & Nesdale, 2004). Uit onderzoek naar de erfelijkheid van pestgedrag blijkt dat 34% van de leerlingen betrokken is bij pestsituaties, hetzij als veroorzaker, hetzij als slachtoffer, of beiden. Volgens Veldkamp, *et al.* (2019) wordt de correlatie tussen verbaal en fysiek pestgedrag en slachtoffer zijn voor 70-80% verklaard door erfelijke factoren. Met andere woorden: of je neigt naar pestgedrag of juist slachtoffer zult zijn, is onderdeel van je natuur. Dat erfelijke factoren een grote rol spelen betekent echter niet dat gedrag onveranderlijk is. De epigenetica laat ons zien dat de interactie met de omgeving van invloed is op de expressie van genen. Bovendien geldt dat gedrag situationeel is. Verander je de omgeving, dan verandert ook gedrag. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat het effect van socialiseren[1] op de prevalentie van pestgedrag beperkt is. Anders hadden we het ook wel daarmee opgelost.

We moeten daarom dieper duiken in het fenomeen pestgedrag en agressie. Er worden verschillende typen pestgedrag onderscheiden. Het eerste type gedrag stimuleert totaal slachtofferschap. Alle vormen van pesten worden actief toegepast. Dit type gedrag, behorend bij een hoofdrolspeler, is gevaarlijk en uitdagend, omdat het zowel constructief als destructief aangewend kan worden. Dit maakt iemand vrijwel onkwetsbaar en effectief. Het tweede type is de provocateur. In termen van deelnemersrollen zijn dit mensen die de rol van adjudant hebben. Dit type gedrag veroorzaakt direct of indirect wanorde. Het is ook het vermogen om te manipuleren. Het derde type is de egoïstische inspirator, wat vooral bij de rol van aanmoediger past. Dat ziet op de neiging om de eigen invloed alleen voor zichzelf te gebruiken en niet om relaties op te bouwen.

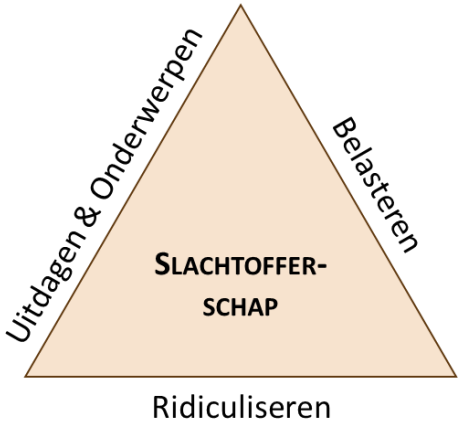
Er zijn vijf typen slachtoffers die door hoofdrolspelers als doel worden genomen (Bekiariorcid, Pachi, & Hasanagas, 2017).

1. Het gehele slachtoffer, gericht op de eliminatie als sociale entiteit;
2. Slachtoffers die gedwongen worden te werken voor anderen, met name voor de hoofdrolspelers;
3. De belasterde zondebok, gericht op marginalisering door belastering;
4. De geridiculiseerde zondebok, gericht op marginalisatie door belachelijk maken;

[1] In die zin dat het om een intern groepsproces gaat dat we extern trachten de beïnvloeden. De interne socialisatie van de groep is echter altijd sterker dan de externe invloed. In systemische zin is iedereen voortdurend bezig met socialiseren, het bewust en onbewust aanpassen aan de waarden en normen van het systeem waarin men op dat moment verkeert.

5. De gladiator. Dit is een eigenaardige rol waarbij iemand zowel wordt aangevallen als wordt uitgedaagd om zelf aan te vallen. Veelal gaat het hier om agressieve verbaliteit.

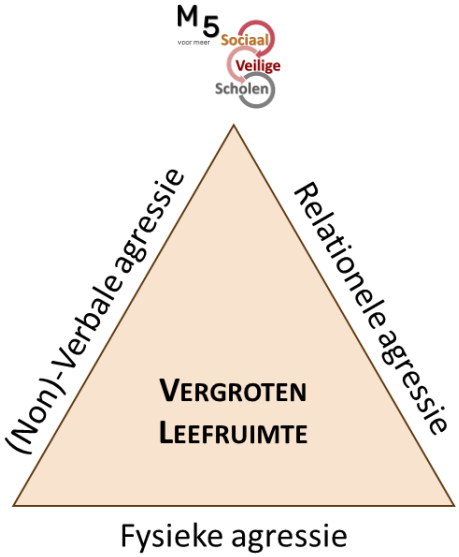
Op basis van deze vijf vormen slachtofferschap is pestgedrag systemisch in categorieën in te delen (figuur 6). Het totaal slachtofferschap komt tot stand door het toepassen van alle vormen van pestgedrag. Ridiculiseren heeft het verkleinen van de plaats van het slachtoffer in het systeem als effect. Uitdagen is de tactiek voor de gladiatorrol. Het is meestal de verbale vorm. Een hoofdrolspeler daagt een slachtoffer uit om in actie te komen, om vervolgens daarop te reageren. Of eigenlijk toe te slaan. Slachtoffers die voor de hoofdrolspeler aan het werk worden gezet, worden onderworpen. Dit is de non-verbale vorm. Tenslotte, het belasteren van iemand is de vorm die de sociale relaties betreft. Anderen gaan het slachtoffer mijden.



Figuur 6. Triade van agressieve gedragingen om de leefruimte te behouden of te vergroten.

Pesten verloopt in fasen (Thornberg, Halldin, Bolmsjö, & Petersson, 2013). In het begin betreft het vooral belachelijk maken om de ander onzeker te maken (stigmatisering). Daarna volgt zwijgplicht, afgedwongen met zware sancties op 'klikken' (manipulatie). De volgende stap is het buitensluiten, waardoor iemand van hulp afgesneden wordt (isolatie). Dat maakt dat iemand vervolgens vogelvrij wordt verklaard. Iedereen mag (of zelfs: moet) het slachtoffer voortdurend treiteren (intimidatie). Tenslotte wordt iemand mentaal uitgeschakeld door het gebruik van fysiek en mentaal geweld (eliminatie).

De functie van gedrag is het overleven in een onveilige wereld. Agressie is in de eerste plaats bedoeld om leefruimte te scheppen. Er worden drie vormen onderscheiden: fysiek, (non-)verbaal, en relationeel. Fysieke agressie is vooral gericht op iemands plaats. De tweede vorm is de verbale én de non-verbale agressie. Woorden zijn te beschouwen als handelingen. Non-verbale agressie is zichtbaar in gebaren en houding. (Non-)Verbale agressie betreft daarom de dimensie betekenis, zinvol handelen. Relationele agressie richt zich uiteraard op de dimensie sociale relaties. Relationele agressie is gerelateerd aan sociale acceptatie of afwijzing (Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000). Dat geldt niet voor fysieke en (non-)verbale agressie. Deze drie vormen van agressie zijn terug te voeren op de systemische principes (figuur 7).



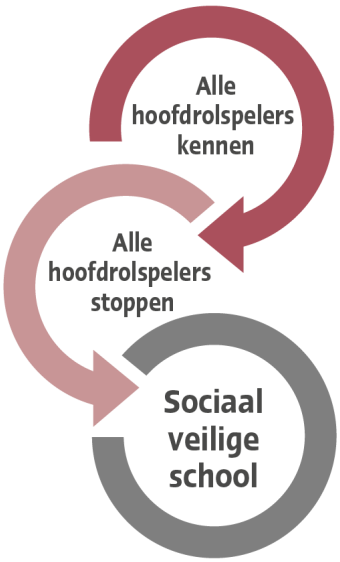
Figuur 7. Drie vormen van agressie, bedoeld om de leefruimte te vergroten.

Er wordt in de wetenschappelijke literatuur ook onderscheid gemaakt tussen directe (fysieke en verbale) agressie en indirecte agressie (relationeel). Wij vinden dat onderscheid niet zinvol. In een systeem is ook fysieke agressie indirect een boodschap aan de andere groepsleden. Het systemisch opvatten van de vormen van agressie geeft inzicht in de manieren waarop de leefruimte kan worden beschermd en vergroot, zowel van de groep als van een persoon. Er is geen verschil in agressiviteit tussen jongens en meisjes, maar wel in de wijze waarop de leefruimte wordt vergroot (Björkqvist, 1994; 2018; Olweus D. , 2010). Jongens gebruiken meer fysieke agressie. Meisjes ontwikkelen vooral strategieën voor relationele agressie, zoals blijkt uit onderzoek onder 8 tot 11 jarigen (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). Voor relationele agressie geldt een grote invloed van de omgeving (60%). Het fenomeen 'Queen Bee' is de benaming voor het bepalen van de rangorde bij meisjes (Gathers, 2005). In de categorie Verbale agressie scoren jongens en meisjes gelijk. Meisjes gebruiken daarentegen meer non-verbale agressie dan jongens (Schober, Björkqvist, & Somppi, 2009). Niet voor niets wordt het ook wel meidenvenijn genoemd. In het voortgezet onderwijs komt de nadruk meer te liggen op relationeel pestgedrag (Pellegrini & Long, 2010). Dat is ook logisch, gezien in de adolescentie de ontwikkeling van de sociale competentie en eigen identiteit centraal staat. Het is opmerkelijk dat slachtoffers van relationele agressie het minst kunnen rekenen op de empathie en interventie van schoolcounselers (Bauman, 2007). Mogelijk komt dit doordat het bij deze vorm van agressie het lastig is om te bepalen wat wel of niet waar is. Denk bijvoorbeeld aan roddelen. Wellicht spelen ook de relationele belangen van een schoolcounseler mee.

Naast de vormen van agressie is er ook verschil in functie van agressie. We maken onderscheid tussen reactieve en proactieve agressie, tussen vijandige agressie en expressieve agressie (Polman, Orobio de Castro, Boxtel, & Merk, 2007; Dodge, 1991; Poulin & Boivin, 2000; Vitaro, Gendreau, Tremblay, & Oligny, 1998; Romero-Martínez, Sarrate-Costa, & Moya-Albio, 2022). *The desire to hit or the desire to hurt* (Feshbach, 1964). Deze twee vormen van agressie hebben een verschillende functie (Orobio de Castro, 2007; Polman, 2008). Proactieve agressie heeft de functie om positie en status te verwerven. Het is een niet-uitgelokte negatieve vorm van beïnvloeding of dwingen van een ander (Medst, 2003). Agressie wordt als instrument ingezet om het eigen gebied te vergroten

en veilig te stellen. Proactieve agressie is doelbewust en koelbloedig gedrag. Externe beloningen en positieve gevolgen voor de hoofdrolspeler zijn drijvende krachten achter proactieve agressie. Een groep met een sterke cohesie vraagt van een hoofdrolspeler een hoge mate van sociale intelligentie. Proactieve agressieve handelingen zullen dan ook voornamelijk relationeel en vooral onzichtbaar zijn (Garandeau & Cillessen, 2006). Het blijkt ook dat jongens met proactief agressief gedrag met elkaar optrekken (Poulin & Boivin, 2000). Een schoolbrede interventie is geboden om proactieve agressie te doen stoppen (Baeten & van Hest, 2002). Reactieve agressie is bedoeld om het eigen gebied te verdedigen. Het wordt gedreven door frustratie en boosheid. Er is sprake van een hoge prikkelgevoeligheid, en een waarneembare bedreiging. Kinderen worden zichtbaar boos, al dan niet omdat ze uitgaan van verkeerde aannames en vooroordelen (Dodge & Coie, 1987). Hier helpt ondersteuning van de ontwikkeling van zelfregulatie. Iemands zelfbeeld lijkt geen invloed te hebben op reactieve of proactieve agressie (Zuure, 2022). Kinderen met externaliserend gedrag zijn onzekerder over hun schoolvaardigheden en houding. Ze hebben daarentegen meer vertrouwen in hun sportvaardigheden en fysieke voorkomen. Ook hebben ze meer vertrouwen dat ze sociaal geaccepteerd zullen worden.

Als agressief gedrag nodig is om een eigen veilige leefruimte te creëren, dan is het stoppen daarvan alleen mogelijk als leerlingen daar veiligheid voor terug krijgen. Ongeacht de sociale cohesie van de groep is het daarvoor noodzakelijk om met name zicht te krijgen op de leerlingen die proactieve agressie gebruiken om de macht in de totale leefruimte van het systeem uit te oefenen. In een school is dit primair de verantwoordelijkheid van de volwassenen. Zij dienen regie te voeren over de ruimte waarin leerlingen veilig kunnen ontwikkelen. Jongeren gebruiken allerlei slimme en moderne vormen van (micro) pesten, die zelden direct zichtbaar zijn. Het is juist dit gedrag en de onmacht van hen die verantwoordelijk zijn, die de sociale veiligheid aantasten. De ontstane onveiligheid roept overlevingsgedrag op waar structureel pestgedrag vanzelfsprekend bij hoort.



De negen criteria voor een adequate aanpak, zoals beschreven aan het begin van dit hoofdstuk, monden uit in een strategie. Deze strategie geven we weer in vijf woorden: monitoren, meten, maatregelen, maatwerk, en menselijk. Dat is de M5 benadering voor sociale veiligheid.

3.2 Monitoren

De effectiviteit van een antipest programma kan worden afgemeten aan het aantal incidenten per tijdseenheid (Black & Jackson, 2007). Een verlaging betekent een groter effect. Voor de M5-aanpak geldt het aantal incidenten per veroorzaker. Grofweg 80% van de incidenten wordt veroorzaakt door 10% van de leerlingen. Observatie is een van meest objectieve methoden om gedrag in kaart te brengen. Data geven recht van spreken. M5 is een datagestuurde aanpak. Dat houdt in dat incidenten van grensoverschrijdend gedrag systematisch moeten worden geregistreerd.

Welke data moeten dan worden verzameld? Allereerst is een werkbare definitie van een incident belangrijk. *"Een incident is 'opzettelijk agressief of antisociaal handelen dat door schoolregels of wetgeving verboden is'"* (Mooij & de Wit, 2009, p. 12). Deze definitie geeft scholen een handvat welke incidenten wettelijk geregistreerd moeten worden. Het gaat hierbij onder meer om gebeurtenissen waarbij letsel ontstaat, wapens of drugs worden gebruikt, of om discriminatie en bedreigingen, seksueel misbruik, en grove pesterijen. Een melding bestaat dan uit de volgende items:

1. Wat is de inhoud van incident.
2. Wanneer het plaatsvond; datum en tijd.
3. Wie erbij betrokken zijn.
4. Waar het gebeurd is.
5. Waarmee: welke voorwerpen of digitale systemen.
6. Waarom: wat is het motief.
7. Hoe het incident is afgehandeld.

Sociale onveiligheid wordt echter door alle grensoverschrijdend gedrag veroorzaakt. De bovenstaande definitie is daarom voor M5 te beperkt. Het is gebruikelijk om leerlingen te leren dat er verschil is tussen plagen en pesten. Ons bezwaar daartegen is dat het van de leerling een oordeel vraagt over de intenties van een ander. Zeker in het geval van proactief agressief gedrag, en met name relationele agressie, vraagt dit om een salomonsoordeel, dat niet van een leerling kan worden verwacht. M5 maakt daarom geen onderscheid tussen plagen en pesten. Leerlingen begrijpen het echter heel goed als je vraagt om onderscheid te maken tussen wat je wel en wat je niet leuk vindt. Ook weet iedereen of je aardig bent geweest tegen een ander of niet. Dit onderscheid leuk/niet leuk is uiteraard subjectief en altijd vanuit het perspectief van de melder. Dat is niet erg, omdat we in een systemische aanpak dienen te kijken naar de patronen en de interacties binnen het systeem. Om leerlingen een idee te geven:

Ze maken je belachelijk	Je mag geen hoge cijfers halen
Ze maken grapjes over je	Je wordt bedreigd

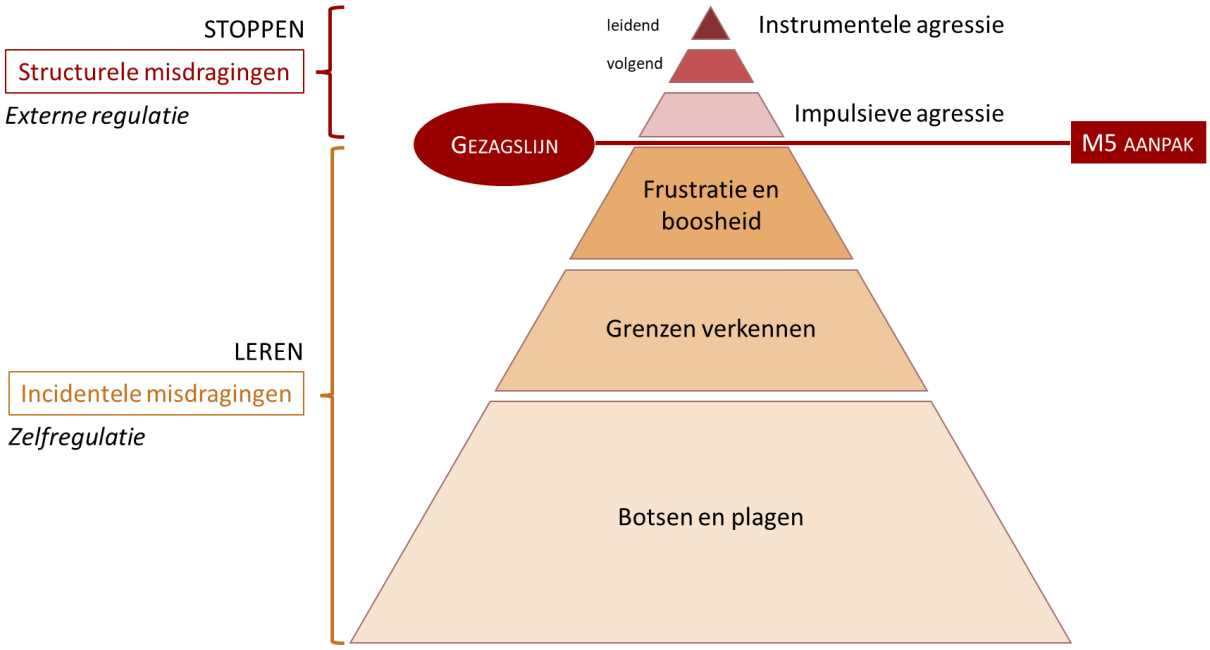
Ze schelden je uit	Je wordt opgewacht na school
Ze roddelen over je	Je wordt geslagen of geschopt
Ze schelden met homo	Je wordt ongewenst aangeraakt
Ze sluiten je buiten	Je wordt dood gewenst in appjes
Ze maken je spullen kapot	Je wordt betast of gezoend
Ze duwen en porren je	Je moet geld stelen en geld geven
Ze laten je vallen	Je moet erover zwijgen
	Je mag niet melden

Ook als leerlingen het bij een ander zien gebeuren, is het meldenswaard. Naast de sociale misdragingen tussen leerlingen is er ook grensoverschrijdend gedrag in de klas dat niet specifiek gericht is op een andere leerling, maar wel een negatieve invloed heeft op de sociale veiligheid in de groep. Denk aan verzet tegen en ondermijnen van gezag en regels, brutaliteit, de aandacht opeisen, de les verstoren, opdrachten weigeren, liegen, eruit gestuurd willen worden, en het sluiten van bondjes met een volwassene. Binnen de M5-benadering is dit ook gedrag-dat-niet-ok is. Een leraar is nooit het slachtoffer, omdat de volwassenen geen deel uitmaken van het systeem van de leerlingen. Bovendien behoort het de competentie van de leraar te zijn om grensoverschrijdend gedrag te kunnen begrenzen. Wie wel de dupe is, is de hele groep. Deze gedragingen creëren onveiligheid en ondermijnen daardoor onderwijsleerprocessen.

Informatie over grensoverschrijdend gedrag in het systeem moet op veilige wijze bekend kunnen zijn. Drie bezwaren weerhouden mensen om de klok te luiden: vrees voor vergelding, juridische belemmeringen, en culturele tegenstellingen (Azmawaty Abd Razak, Basirah Wan Mohamad Noor, & Zakaria, 2015). Deze drie komen overeen met de perverse triade van geheimhouding, onzichtbaarheid en anonimiteit. Deze triade dient te worden opgeheven. Een melding in M5 kan daarom niet anoniem worden gedaan. Het is het verschil tussen een klokkenluider en een verklikker. *"Een klokkenluider openbaart informatie over de organisatie waaraan hij verbonden is of was, doet dat openlijk en beoogt beëindiging van de misstand. Een verklikker hult zich bij het overbrengen van zijn informatie betreffende misstanden of misdaden in anonimiteit."* (Lissenbert, 2008, p. 3). Bij een anonieme melding van een verklikker kan er ook het oogmerk zijn om er zelf te profiteren. Klokkenluiden is aan de orde als het eigenlijk al te laat is (Kabel, Sips, & Thole, 2010). M5 werkt ook preventief. Aan leerlingen vragen we om ons te helpen. Vertel ons wat je niet leuk vindt, dan helpen wij jullie om dat te stoppen. Melden is meehelpen. Elke melding is een puzzelstukje van het grote plaatje. Het geeft leerlingen de mogelijkheid om invloed uit te oefenen; nodig voor de *sense of coherence*. Vertrouwelijkheid is evenwel een absolute voorwaarde. Melders moeten er zeker van zijn dat er vertrouwelijk met hun melding wordt omgegaan. Niet de anonimiteit moet worden gewaarborgd, maar de veiligheid. Wanneer leerlingen merken dat ze vrij en vertrouwelijk kunnen vertellen wat ze niet leuk vinden, zonder negatieve consequenties, zullen ze hun omgeving als veilig gaan beschouwen. Dat werkt uiteindelijk ook drempelverlagend om te melden. Het draagt ook bij aan het voorkomen van valse meldingen.

3.3 Meten

Het doel van meten is het ontdekken van patronen. Wie gaat er vaak te ver? Waar gebeurt dat? In welke situaties en wanneer? We maken onderscheid tussen incidenteel en structureel grensoverschrijdend gedrag. Structureel grensoverschrijdend gedrag ondermijnt de sociale veiligheid, waar incidenten dat (nog) niet doen. De M5 Piramide van misdragingen brengt dit onderscheid in beeld en schept daarmee een duidelijk begrippenkader voor het beoordelen van de gedragspatronen in de groep (figuur 8).



Figuur 8. M5 Piramide van misdragingen.

Incidentele misdragingen ondermijnen de sociale veiligheid (nog) niet. Het is sociaal leergedrag en hoort bij het opgroeien. Incidentele misdragingen kunnen onderdeel zijn van de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Het betreft het meten van de onderlinge krachten en het verkennen van grenzen. Leerlingen oefenen om zich te handhaven in een groep; in het assertief en weerbaar kunnen zijn. Incidentele misdragingen dragen bij aan de ontwikkeling van zelfregulatie, met name om eigen frustratie en boosheid te leren controleren. Tijdens dit proces moeten volwassenen de grenzen bewaken, af en toe helpen om zaken op te lossen, en hen handvatten bieden om het sociale spel op een acceptabele manier te spelen. Ongeveer 80% van de misdragingen is incidenteel van karakter. Het neemt niet weg dat leerlingen die incidenteel te ver gaan daar ook mee moeten kunnen stoppen. Ook leerlingen die uit boosheid en frustratie te ver gaan, moeten worden geholpen om te stoppen.

Misdragingen worden **structureel** als het aanhoudend en herhaaldelijk wordt gedaan door dezelfde leerlingen. Hier liggen andere oorzaken aan ten grondslag dan bij incidentele misdragingen. Structureel onaanvaardbaar gedrag is destructief van aard, ondermijnt daarom ernstig de sociale veiligheid en het gemeenschapsleven binnen een school, tast het gezag van de school aan, en geeft veel psychosociale druk voor leraren.

Het zijn niet de externe oorzaken, zoals huidskleur, kleding, of anders-zijn, die structureel wangedrag oproepen. Ze hebben ook maar voor een klein deel te maken met gebrekkige vaardigheden van de veroorzaker, noch van het slachtoffer, of de leraar of schoolleiding. Opvoeding heeft wel enige invloed, maar leidt niet tot grote verschillen (Veenstra, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, & Ormel, 2005). De sociaaleconomische achtergrond van de leerling bepaalt vooral de vorm van misdragingen, maar niet de ernst en de frequentie.

In essentie gaat het bij structurele misdragingen om agressie, zowel proactief als reactief. Het is een afweermechanisme dat ingezet wordt tijdens het gedwongen samenleven, in dagelijks terugkerende, sociaal onveilige situaties. Tijdens de 'vrije momenten', waarin er geen toezicht is van volwassenen, geldt het recht van de sterkste. Leerlingen zien zich genoodzaakt op te komen voor de eigen sociale veiligheid en dan kan het er hard aan toe gaan. Het gaat niet over vijandigheid, maar over veiligheid en versterken van eigen positie.

Met deze agressie plaatsen leerlingen zich boven de gezagslijn van de school. De school moet daar dan ook de grens trekken en de ruimte reguleren die leerlingen boven de gezagslijn in willen nemen. Sociale veiligheid in de school is daarmee allereerst een gezagsprobleem en daarna pas een gedragsprobleem. In de M5-Piramide geven we dit weer met de bovenste punt van de driehoek. Veiligheid begint bij de top. Onveiligheid ook. Weliswaar vormen structurele misdragingen slechts twintig procent van het totaal aantal grensoverschrijdingen, maar deze hebben grote impact op het gehele systeem van de groep.

In de top van de piramide, boven de gezagslijn, onderscheiden we drie delen. Impulsieve agressie is reactief en komt voort uit neurobiologische, emotionele impulsen. Dat zijn impulsen die berusten op een onbalans tussen prikkels uit het limbisch systeem en de remming vanuit de frontale hersenen. Deze agressie weerspiegelt een verstoorde evaluatie van de beloningen/voordelen van de actie (Blair, 2016). Er is maar weinig in de omgeving nodig om deze onbalans te triggeren. Proactieve agressie heeft niet met een gebrekkige zelfregulatie te maken, maar met de behoefte om te heersen. Vergelijk het met een roofdier dat reageert vanuit impulsen die verband houden met eigen veiligheid en vanuit impulsen die te maken hebben met het vangen van een prooidier als eten (Anon., 2020). Proactieve agressie is verglijkbaar met roofdiergedrag om een prooi te verschalken. Op grond van de deelnemersrollen maken wij onderscheid tussen instrumentele agressie, gebruikt door degenen die de hoofdrolspeler(s) volgen, en de leidende instrumentele agressie, zoals deze door hoofdrolspelers wordt ingezet. Hoofdrolspelers krijgen deze plek niet zomaar, en moeten dagelijks hun positie waarmaken en verdedigen. Leerlingen die proactieve agressie gebruiken, kennen veelal geen of weinig sociale angst (Bierman, 2008).

Kinderen met de diagnose psychische stoornis hebben drie keer meer kans om als pester te worden geïdentificeerd (Benedics, 2012). Boven de gezagslijn vinden we impulsieve agressie vooral bij leerlingen die bekend zijn met ADHD. Leerlingen, bekend met een oppositioneel-opstandige gedragsstoornis (ODD) zullen veelal passen in de categorie proactief agressief gedrag (volgend). In de categorie leidende proactieve agressie

treffen we leerlingen aan met antisociaal gedrag (CD). Het is de omgeving echter, die grensoverschrijdend gedrag nodig of mogelijk maakt. Het is ook niet zo dat alle veroorzakers boven de gezagslijn een diagnose hebben of zouden moeten krijgen. Binnen de M5-aanpak is dat ook niet nodig. De M5-aanpak is geen therapie of een vorm van het aanleren van sociale vaardigheden. De M5-aanpak helpt een schoolteam om leerlingen boven de gezagslijn te begrenzen. Om vast te stellen of agressief gedrag van een leerling proactief of reactief is, maken we gebruik van de RePro-vragenlijst (Hendrickx, Crombez, Roeyers, & Orobio de Castro, 2003). Op grond daarvan kunnen ook passende maatregelen worden genomen die de sociale veiligheid in de gemeenschap vergroten.

3.3 Maatregelen

Leerlingen willen dat pestgedrag stopt. Ze vinden tegelijk dat veel leraren niet echt geïnteresseerd zijn in het stoppen van pestgedrag (Boulton & Boulton, 2012). Wie pestgedrag ook alleen op incidentniveau of zonder actuele data aan wil pakken, heeft niet zo veel mogelijkheden om maatregelen te nemen. Het is óf de zachte aanpak van overtuigende gesprekken voeren, en het trachten te mobiliseren van een zwijgende meerderheid (Taal & Poleij, 2011). Óf het is een aanpak waarbij meer macht wordt ingezet in de vorm van straffen en buitensluiten (Van de Aa, 2021). Het is terecht dat hierbij vragen worden gesteld naar de effectiviteit van deze maatregelen. *"Zo lang scholen gepeste kinderen als hét probleem zien in plaats van dat ze het pestgedrag als problematisch zien, zal er niets veranderen aan pesten op scholen"* (van Stigt, 2021, p. website).

In het maatschappelijke debat over pestgedrag domineert het socialiserende gedachtegoed van de cultuursocioloog Elias. Volgens Elias komt beheersing 'van binnenuit', omdat mensen dat ontwikkelen tijdens het socialisatieproces (Elias, 2001). Het aanbod van socialiserende leerprogramma's richt zich op de verdere ontwikkeling hiervan. Het is inmiddels afdoende aangetoond dat ze benadering onvoldoende effect heeft op het terugdringen van pestgedrag. Onderzoek naar de weerbaarheidstraining Rots en Water laat een gering effect zien op de weerbaarheid van leerlingen die deze training volgen (Mertens, 2021).

Socialisatie staat voor zaken zoals burgerschapsvorming, normen overdragen, bewustzijn vergroten, dialoog aangaan, rekenschap houden, vaardigheden aanleren, weerbaar maken, elkaar helpen, afspraken maken, en het leren beheersen van emoties (zelfregulatie). Dit is vooral effectief binnen het relatief veilige domein van incidentele misdragingen. Dat hoort bij sociaal leergedrag van opgroeiende kinderen. Het kan er soms heftig aan toe gaan en overlast geven, maar de sociale veiligheid hoeft niet aangetast te worden. Hoe goed scholen hun best doen en hoe goed socialiserende programma's ook zijn, het blijkt al jaren niet afdoende te zijn tegen onaanvaardbaar gedrag met een structureel karakter. Kinderen met pestgedrag hebben moeite met affectieve empathie, dat wil zeggen dat ze onvoldoende voelen wat een ander voelt (Noorden, 2016; Yeo, Ang, Loh, Fu, & Karre, 2011). Wanneer iemand moeite heeft met affectieve empathie, dan kan er ook een problematische ontwikkeling van moreel besef zijn (Kokkinos & Kipritsi, 2018; Baron-Cohen, 2012).

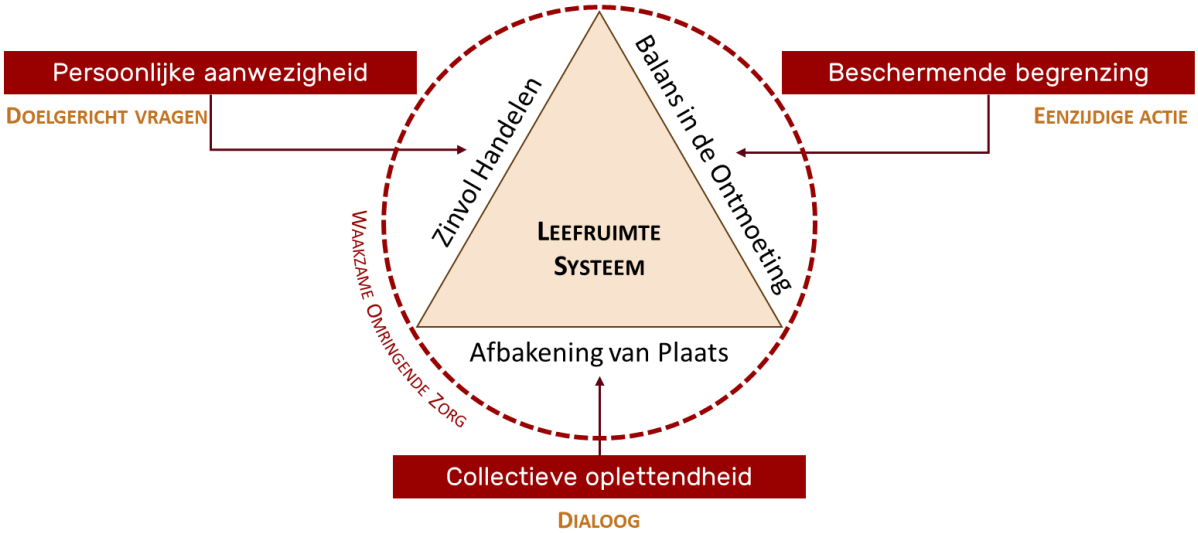
Volgens Foucault (2009; 2011) is er toezicht nodig om er voor te zorgen dat mensen zich gedisciplineerd gedragen. Toezicht versterkt het vermogen van het kind om weerstand te bieden aan de neiging zich te misdragen. Binnen de M5 benadering is er geen sprake van schuld of straf. Er wordt ruimte gecreëerd, zodat in openheid en vertrouwen de feiten op tafel kunnen komen en over de waarheid gesproken kan worden. Dit is tevens de voorwaarde voor het gezamenlijk streven naar een hoger niveau van sociale veiligheid. Het neemt niet weg dat strafbare feiten aanleiding kunnen zijn tot nemen van disciplinaire maatregelen, zoals het verwijderen van school (Sariwating, 2022). Dat is echter geen onderdeel van de M5-aanpak.

Maatregelen binnen de M5-aanpak zijn gebaseerd op en gericht op de ontwikkeling van de Nieuwe Autoriteit, zoals Omer deze voorstaat (Omer, Fatal-Asher, Berger, & Katz-Tisona, 2011). Omdat volwassenen geen deel uitmaken van het systeem van de groep leerlingen, is het alleen mogelijk om gezag uit te oefenen op het niveau van het schoolcollectief. Deze nieuwe autoriteit bestaat weer uit een triade:

- **Collectieve oplettendheid**. Dat is het uitbreiden van de zone van invloed op het systeem van de leerlingen. Dit gebeurt vooral door het collectief monitoren van gedrag-dat-niet-ok-is. In systemische driehoek betreft dit de dimensie van de afbakening. Het feit dat er over hen wordt 'gewaakt', draagt reeds bij aan het gevoel van veiligheid van de leerlingen. Zij zijn ook bereid om daarbij te helpen. Een open en nieuwsgierige vraag van een volwassene kan dan zijn: waarom doe je dit? Daarmee ontstaat er ook hoor en wederhoor.
- **Persoonlijke aanwezigheid**. Het opheffen van onzichtbaarheid moet gepaard gaan met het vergroten van de aanwezigheid van volwassenen, met een duidelijke, openlijk begrenzende houding (Olweus D. , 1991). Leerlingen die vaak te ver gaan, worden doelgericht gevraagd om daarmee te stoppen. "Wij zien dat je vaak te ver gaat. Kun jij daar zelf mee stoppen, of heb je daar onze hulp bij nodig?" In de M5-aanpak is eigenaarschap (d.w.z. autonomie & competentie) een uitgangspunt voor het helpen stoppen.
- **Beschermende begrenzing**. Een duidelijk moreel schoolklimaat ("Zo zijn we dat hier gewend") draagt bij aan het verminderen van grensoverschrijdend gedrag (Brugman & Stams, 2017). Voor die leerlingen die het lastig vinden om op eigen kracht te stoppen, of die niet willen stoppen, is hulp nodig. Veelal betreft dit leerlingen uit de categorieën boven de gezagslijn, maar het kunnen ook leerlingen zijn die nog moeite hebben met zelfregulatie. Maatregelen om tot een beschermende begrenzing te komen, zijn eenzijdige acties. Er is geen ruimte voor vrijblijvendheid, manipulatie, en onderhandeling. Het is een eerlijke, duidelijke, voorspelbare, krachtige en vastberaden wijze van begrenzen.

Dit geheel van oplettendheid, aanwezigheid, en bescherming noemen we **Waakzame Omringende Zorg**. In figuur 9 is dat weergegeven met de gestippelde cirkel om het systeem heen. Het is de actieve en collectieve beïnvloeding van het systeem van een groep. Wanneer de M5-aanpak in een schoolgemeenschap wordt geïmplementeerd, dan is er een logische opeenvolging van deze stappen. Eerst opletten, dan aanwezig zijn, en ten-

slotte beschermen. Wanneer de M5-aanpak tot het DNA van de school is gaan behoren, dan werkt deze triade preventief.



Figuur 9. Schematische weergave van Waakzame Omringende Zorg om een systeem heen en de bijbehorende triade van maatregelen, waarmee het systeem wordt beïnlvoed.

Waakzame Omringende Zorg is niet alleen een collectief, het dient ook vastberaden en voorspelbaar te worden uitgevoerd. Omer noemt als middel hiervoor de sit-in: een manifestatie van beschermende betrokkenheid en begrenzende aanwezigheid. 'We kunnen jou niet dwingen om te stoppen met pesten; daar ga je zelf over. Maar met elkaar gaan wij jou wel overal in de gaten houden en wij accepteren met z'n allen niet dat jij pest en daarmee de school onveilig maakt.' Dit wordt uitgesproken in een letterlijke setting van een kring. In de M5-aanpak zit het principe van de sit-in in de zogenoemde periodieke klassenronde. Dit is geen reactie op acute incidenten, maar goed voorbereid, betrouwbaar, consistent. 'Je kunt er op rekenen dat als je consequent over grenzen gaat, je consequent geholpen gaat worden. Daar mag je wat van vinden, maar je kunt er zeker van zijn dat je omringd zult worden met beschermende begrenzing, persoonlijke aanwezigheid, en collectieve oplettendheid.'

3.4 Maatwerk

Steeds is de actuele situatie het uitgangspunt. Uit data in de Monitor blijkt welke leerlingen te vaak te ver gaan. Ook kan worden vastgesteld wat de risicovolle en uitlokkende situaties zijn. Zijn er veel incidenten op het schoolplein? Betreft het interactie met bepaalde klasgenoten? Deze analyse maakt het mogelijk om maatwerk te maken van de maatregelen. Concreet zijn er weer drie categorieën van maatregelen mogelijk.

- Risicobeperkende maatregelen. Waar je niet bent, kun je het ook niet doen.
- Gelegenheidsbeperkende maatregelen door leerlingen uit de situatie te halen.
- Interactiebeperkende maatregelen door het verminderen of verhinderen van interactie met bepaalde andere leerlingen.

Deze drie categorieën sluiten aan bij de systemische triade: plaats, tijd, en ontmoeting. Vaak zullen maatregelen in meerdere categorieën vallen.

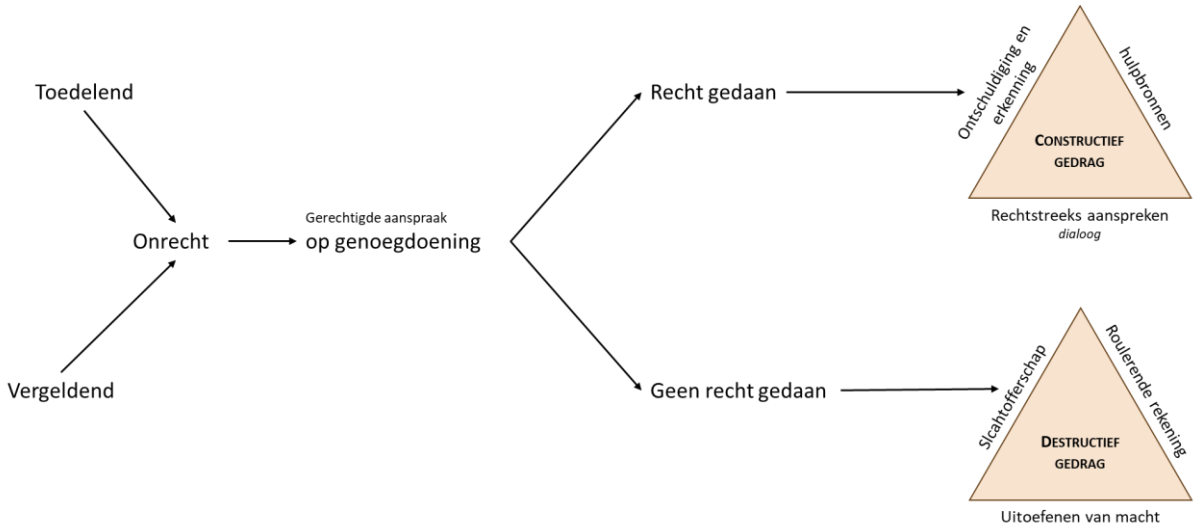
Figuur 10. Systemische triade van maatregelen die de sociale veiligheid reguleren.

Maatwerk bestaat uit maatregelen die passend zijn voor de leerling, voor de groep, en voor de aard van de grensoverschrijdingen. Dat zal altijd worden onderbouwd door de data uit de Monitor.

Het is belangrijk dat normaal, grensoverschrijdend leerlinggedrag niet te snel wordt bestempeld als psychosociaal probleemgedrag (Wienke & Messing, 2010). In geen geval mag er sprake zijn van onderhandeling om medewerking van een leerling te verkrijgen. 'Als jij je de komende weken netjes gedraagt, dan mag je weer …'. Het is wel acceptabel als er een tijdslimiet wordt gehanteerd. 'De volgende klassenronde (over zes weken) bekijken we de situatie opnieuw.' Intussen dienen maatregelen strak en collectief te worden gehandhaafd. Wie de grens overgaat, wordt uit de situatie geregeld.

3.5 Menselijk

Van Nagy is de uitspraak dat iedereen mens is vanwege de rechten, plichten, en behoeften. Ieder mens heeft het *recht* om te geven (bestaan), de *plicht* om zinvol te handelen (betekenis), en de *behoefte* aan verbinding (balans). Het klinkt eenvoudig, en dat is het ook. Relationele ethiek, dat wat rechtvaardig is tussen mensen, *"kan worden gezien als een configuratie van behoeften, rechten en verplichtingen"* (Boszormenyi-Nagy, 2009, p. 12). Het is een menselijke reactie op het ervaren van onrecht om dat recht te willen zetten (figuur 11). Goedschiks of kwaadschiks. Zo ontstaat ook de roulerende rekening. Denk aan het fenomeen ontgroening: 'Wij hebben het ondergaan, dus nu zijn jullie aan de beurt.' Het is het geformaliseerd doorgeven van onrecht van ouderejaars op eerstejaars. En zo zien we dat kinderen die gepest werden, in een ander systeem pestgedrag laten zien. Niet alleen om niet opnieuw in de slachtofferrol gedrukt te worden, maar ten diepste om het aangedane onrecht recht te zetten. Het kind voelt zich gerechtigd om destructief te mogen zijn. Hierdoor komt het dat deze kinderen weinig gevoelens of spijt of berouw zullen hebben. Zij voelen zich juist sterk intrinsiek gerechtigd om ook een onschuldige ander aan te doen wat ook hen is aangedaan. Het helpt in deze niet om deze kinderen normerend of belerend aan te spreken of sociale vaardigheden te leren. Het aanwijzen van een schuldige is een destructief mechanisme. Mensen die in hun keuzes gedreven worden door destructief gerechtigde aanspraak, blijven later vaak ronddraaien in steeds weer stagnerende relationele patronen.



Figuur 11. Schematische weergave van het contextueel benaderen van onrecht.

Door de aandacht te verschuiven van destructief naar constructief ontstaat er een grote kans op verandering. De eerste stap daarvoor is het **rechtstreeks aanspreken**, neutraal, zonder boos te zijn, en gebaseerd op de feiten. In de M5-aanpak is het rechtstreeks aanspreken vast onderdeel van de periodieke klassenronde in de school. 'Wij zien dat jij vaak te ver gaat. We zijn benieuwd wat de aanleiding voor jouw gedrag is. (…) Ga je daar zelf mee stoppen, of heb je daarbij onze hulp nodig?'. Ongeveer 90% van de leerlingen gaat het eerst op eigen kracht proberen.

Erkenning is nieuwsgierig zijn wat ervoor zorgt dat iemand doet wat hij of zij doet. In ruil voor erkenning, de ontschuldiging, en sociale veiligheid wordt van veroorzakers verwacht dat zij een passende bijdrage leveren aan die sociale veiligheid (i.c. stoppen). Erkenning kan zowel van onrecht zijn als van verdienste. Er is de erkenning van het onrecht dat pestgedrag met zich meebrengt. De M5-aanpak zorgt ervoor dat de kinderen die gepest worden het gevoel krijgen dat er naar hen geluisterd wordt. Zij kunnen hun probleem met volwassenen delen. Soms voor het eerst. Er is ook erkenning van verdienste als een leerling stopt met grensoverschrijdingen. 'Wij zien dat je je best doet om ok-gedrag te laten zien'. Erkennen is niet het vergoelijken, relativeren, of empathisch reageren op gedrag-dat-niet-ok is. Erkenning is het *geven* zien van de ander. Wanneer een leerling is gestopt met niet-ok-gedrag (er komen geen meldingen meer over hem of haar binnen), dan wordt bij de volgende ronde daarvoor een compliment gegeven; publiekelijk in de klas.

Ontschuldigen heeft als doel het stoppen van de roulerende rekeningen en het opbouwen van constructief recht (het geven en ontvangen opgang brengen). Ontschuldiging heeft niets te maken met 'vergeven en vergeten'. Het gaat om een onderzoek naar de omstandigheden en de factoren waaronder het onrecht heeft plaatsgevonden. Het kennen van de geschiedenis en de intenties van waaruit is gehandeld. Daardoor wordt het oordeel milder. De M5-aanpak ontschuldigt iedereen van de gevolgen van het systeem waarin men zit. In de eerste plaats de leerlingen, en vervolgens ook het schoolteam!

De M5-aanpak maakt iedereen aandeelhouder van het creëren van een veilige omgeving. Kinderen die dit nodig hebben krijgen hulp. Niet alleen de kinderen die betrokken zijn bij de structurele misdragingen spelen hierin een actieve rol, ook klasgenoten en volwassenen kunnen actief helpen. De M5-aanpak richt zich daarom op de hele groep als **hulpbron** en niet op de pathologie van het individu. Een leerling die aangesproken is, omdat deze te vaak te ver is gegaan, mag rekenen op de steun van de groep.

Jongeren hebben er veel baat bij als zij geholpen worden in het stoppen van de rouleerende rekeningen. Door stil te staan bij wat het onrecht is dat hen is aangedaan en daar erkenning voor te geven en hen dan te helpen met het dragen van de eigen verantwoordelijkheden voor de relationele consequenties voor hun eigen gedrag.

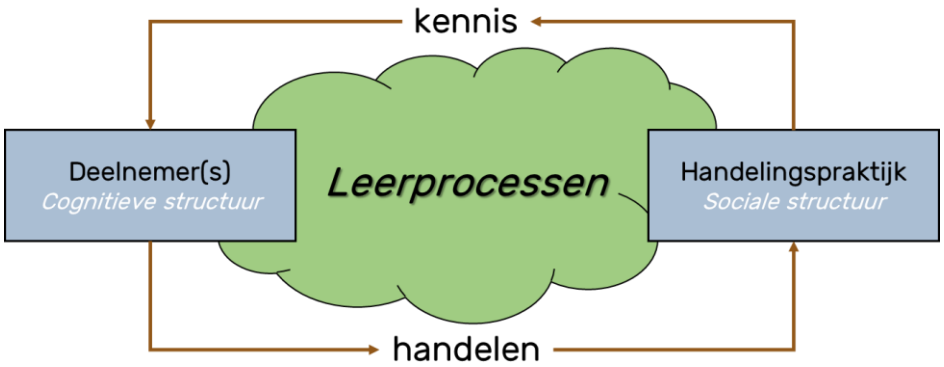
De kern en de kracht van de M5-benadering is het herstel van relaties en daarmee de leefruimte van de groep, zonder schuld en straf. Dat is de menselijke maat. Het vraagt van de volwassenen in en om de school over het algemeen een verandering van denken.

Een paradigmashift.

4. Doelmatigheid van de M5-aanpak

De M5-aanpak maakt het mogelijk om het onzichtbare en grensoverschrijdend gedrag zichtbaar te maken en van vermoedens feiten te maken. Dat geeft leraren recht van spreken, en het stelt de teamleden in staat om vanuit het schoolbeleid systematisch verantwoord sociale veiligheid te reguleren. Wanneer de M5-aanpak consequent en door het schoolteam wordt gedragen en uitgevoerd, zorgt het voor duurzame waarborging van de sociale veiligheid voor alle leerlingen en medewerkers. Niet alleen in de klas, maar ook in alle 'vrije situaties' in en om de school en voor en na schooltijd.

In dit hoofdstuk beschrijven we de doelmatigheid van de aanpak. Een activiteit is doelmatig of efficiënt als er minimale middelen nodig zijn voor het behalen van het maximale resultaat van die activiteit. Activiteiten of handelingen vinden altijd plaats binnen een systeem, houden het systeem in stand, én laten het systeem ontwikkelen. Zo'n systeem is op te vatten als een sociale praktijk, een handelingspraktijk (figuur 12). Een handelingspraktijk is (1) een groep mensen die een of meer doelgerichte activiteiten uitvoeren, (2) daarbij gebruik maken van kennis, taal, symbolen, en instrumenten, (3) en zich daarbij houden aan binnen de praktijk geldende (impliciete) regels en normen. (4) Kennis is ingebed in en verbonden met het handelen. (Boersma, 2011; Shove, Pantzar, & Watson, 2012). Een handelingspraktijk verklaart de onlosmakelijke relatie tussen menselijke handelen en het systeem waarin dat handelen een plek heeft. Een sociaal veilig systeem is een gezond systeem. Daarin is er ruimte genoeg om te leren. Deze leerprocessen betreft zowel de individuele deelnemers, als ook de ontwikkeling van de praktijk zelf.



Figuur 12. Schematische voorstelling van een handelingspraktijk.

En voor de duidelijkheid: de handelingspraktijk van leerlingen is een andere dan die van het schoolteam. De M5-aanpak betreft de handelingspraktijk van een schoolteam. Dat is de onderwijspraktijk. Leerlingen (en hun ouders) zijn daarbij uiteraard betrokken. Hun kennis over gedrag-dat-niet-ok-is is de data waarop de deelnemers handelen. De kennis van de hele onderwijspraktijk reikt uiteraard verder dan deze data, maar voor M5 beperken we ons tot één activiteit: het reguleren van de leeromgeving voor leerlingen zodat deze sociaal veilig is. Achtereenvolgens beschrijven we de uitgangspunten, de instrumenten, en de taal. Het hoofdstuk sluit af met een paragraaf over de

implementatie en een samenvatting van een tweetal praktijkonderzoeken naar het effect van M5.

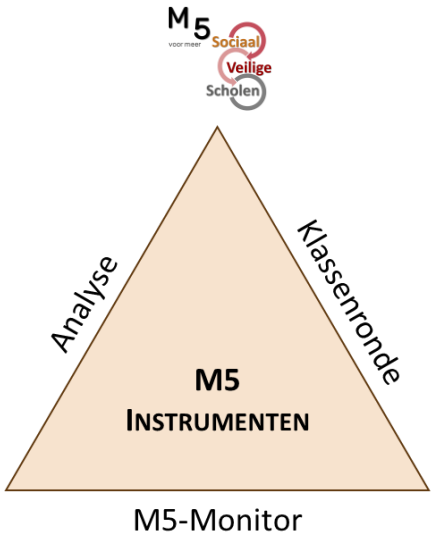
4.1 Uitgangspunten

M5 vereist een paradigmashift. Om deze verandering in denken te begeleiden, hebben we een aantal uitgangspunten geformuleerd. Het zijn de binnen de handelingspraktijk geldende (impliciete) regels en normen.

1. De situatie is sociaal veilig of sociaal onveilig. Er zit niets tussenin.
2. Het is niet onveilig, omdat er wordt gepest. Er wordt gepest, omdat het onveilig is.
3. Geen enkele aanleiding is ernstig genoeg om structureel grensoverschrijdend gedrag te legitimeren.
4. Het aanpakken van structurele grensoverschrijdingen is niet vrijblijvend.
5. Je kunt structureel grensoverschrijdend gedrag niet een beetje oplossen of een beetje 'tegengaan'.
6. Je kunt het niet sociaal veilig maken als je geen antwoord hebt op de vragen: 'Wie, wat, waar en wanneer?'
7. Niemand kan het probleem van structureel grensoverschrijdend gedrag alleen oplossen.
8. Leerlingen kunnen structureel pesten niet zelf oplossen. Sociaal vaardig is iets anders dan sociaal veilig.
9. Leerlingen moeten niet (over)belast worden met de verantwoordelijkheid voor de sociale veiligheid.
10. Er bestaan geen 'foute' leerlingen; er zijn wel leerlingen die dingen doen, die 'niet oké' zijn.
11. Elke leerling, ongeacht afkomst, thuissituatie, niveau of stoornis, weet wat 'aardig' en 'onaardig' inhoudt.
12. Hoofdrolspelers zijn ook slachtoffer van de situatie. Zij kunnen alleen stoppen als iedereen stopt en zij daar sociale veiligheid voor terugkrijgen.
13. Een slachtoffer wil vooral dat het pesten stopt, met rust gelaten worden, en erbij horen.
14. Leerlingen willen liever betrokken worden bij de oplossing, dan het probleem zijn.
15. De bescherming van de melder staat altijd voorop.

4.2 Instrumenten

Het instrumentarium dat een school nodig heeft om Waakzame Omringende Zorg met de M5-aanpak succesvol uit te voeren, bestaat uit drie onderdelen: de Monitor, de Analyse, en de Klassenronde (figuur 13). De Monitor is het hart, waarin alle meldingen worden verzameld. Dat vormt de basis voor de analyse. Daarin worden de data verwerkt tot onderbouwde inzichten over de actuele situatie per groep of klas en voor de schoolgemeenschap. Met deze inzichten worden leerlingen vervolgens geholpen in de periodieke klassenronde.



Figuur 13. Systemische weergave van het M5-instrumentarium.

4.2.1 De M5-Monitor

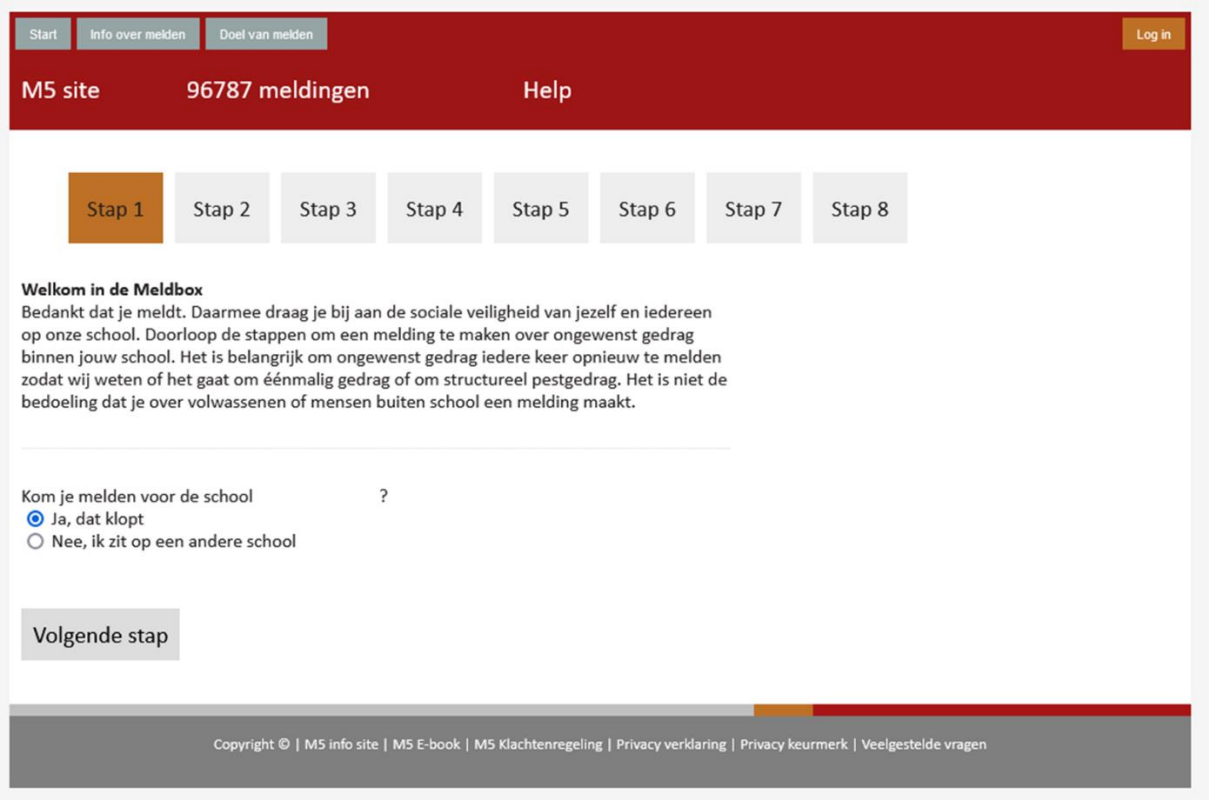
De kern van het instrumentarium van de M5-aanpak is de M5-Monitor. Het is een digitaal hulpmiddel waarmee misdragingen van leerlingen (niet-ok-gedrag) en het nakomen van afspraken over gedragsverandering voortdurend en nauwgezet kunnen worden gevolgd. Alle betrokkenen, en dus ook leerlingen en hun ouders, kunnen op een veilige manier een aandeel leveren, waardoor het gebrek aan informatie geen belemmering meer is. Op basis van de meldingen krijgt de schoolleiding en het team inzicht in het veiligheidsklimaat in en rond de school. De school krijgt informatie over de groepsprocessen en gedragspatronen van de leerlingen en kan op basis daarvan gerichte interventies uitvoeren en preventieve maatregelen nemen.

Nederlandse scholen hebben een civielrechtelijke zorgplicht jegens hun leerlingen. Daarin ligt de wettelijke doelbinding als gerechtvaardigd belang voor het mogen verzamelen en verwerken van persoonsgegevens, zonder expliciete toestemming van ouders. Daarmee valt het gebruik van de M5-Monitor binnen de wetgeving. Uiteraard past Melior Advies een aantal strikte beveiligingen toe, conform de AVG. Dat zijn fysieke beveiligingen, zoals een dubbele inlog en een Nederlands hostingbedrijf. De database is niet, en kan niet worden gekoppeld aan andere systemen. Er zijn ook duidelijke richtlijnen voor de verwerking van informatie. Meldingen verlopen na een jaar automatisch en zijn dan niet meer te herleiden tot personen. De Monitor is dan ook geen dossiervorming, maar een sturingsinstrument. Ouders hebben wettelijk recht van inzage in de informatie die hun eigen kind betreft. Zie ook Bijlage 1: Persoonsinformatie en privacy.

Een M5-school heeft op de eigen website een Stopknop waarmee het meldformulier van de Monitor 24/7 bereikbaar is (figuur 14).

Figuur 14. Voorbeeld van de Stopknop op de website van een school.

In acht eenvoudige stappen kunnen leerlingen vanaf groep 4 van de basisschool een melding doen (figuur 15).



Figuur 15. Webformulier om een incident in de Monitor te melden.

Meldingen moeten vervolgens door de melder worden bevestigd. Deze ontvangt daartoe via het opgegeven mailadres een link. Dit is een extra beveiliging tegen nepmeldingen.

Vanwege het soms bedreigende karakter van grensoverschrijdende gedragingen zijn slachtoffers of toeschouwers niet altijd even bereidwillig om te melden. Zij zijn bang voor represailles. Het M5-aanpak is zodanig ingericht dat meldingen gedaan en verwerkt worden zonder dat de veiligheid van de melder in het geding komt. De veiligheid van de melder staat altijd voorop.

Iedere melding wordt door de coördinator sociale veiligheid (CSV) gelezen en op de juiste wijze verwerkt, zodat bij de analyse er een betrouwbare dataset aanwezig is.

4.2.2 De Analyse

Voorafgaand aan een analyse en een klassenronde wordt in de Monitor een rapportage gegenereerd. Figuur 16 is een voorbeeld van een rapportage van de data van een school die vijf maanden bezig is met het reguleren van grensoverschrijdingen.

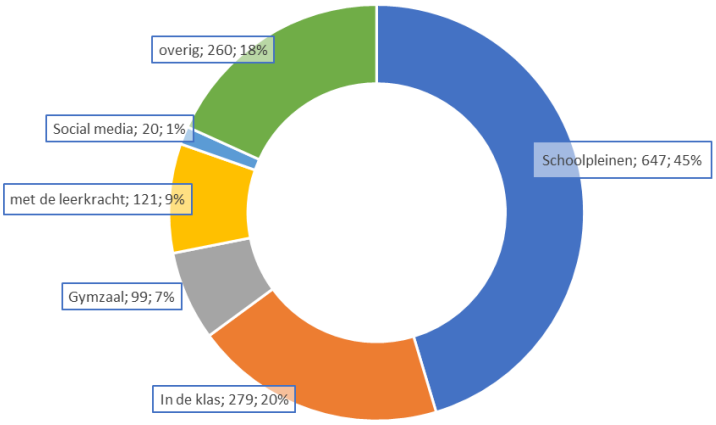
Stand van zaken na 5 maanden (wat jaren heeft gespeeld is helemaal opgelost)

Groep 7			aantal 10-04-18	aantal 24-04-18	aantal 08-05-18	aantal 22-05-18	status 22-05	Status voorstel	Incidenten Locaties
			aantal	aantal	aantal	aantal			
LD (leerkracht)			10/0/1	10/0/1	10/0/1	11/0/1	-		
EH (leerkracht)			24/0/8	27/0/9	27/0/9	28/0/9	-		
HP	1	SA	1/19/0	1/23/0	1/23/0	1/23/0	A1	N	in de gang/hal (3), in de klas (3), bij de fietsenstalling (1)
	2	BZ	1/12/0	1/14/0	1/14/0	1/14/0	A1	N	anders (2), in de klas (1), bij de fietsenstalling (1)
	3	SA	1/36/4	1/39/4	1/39/4	1/39/4	A1	N	bij de fietsenstalling (4), anders (4), in de klas (3)
	4	MR	0/20/2	0/22/2	0/22/2	0/22/2	A1	N	anders (2), in de gang/hal (1), - via sms (1)
MP	5	SM	9/35/25	10/35/26	10/35/26	10/36/27	A0	N	Schoolplein (8), in de klas met leerkracht (5), in de klas (3)
	6	DS	0/16/4	0/17/4	0/17/4	0/18/4	A0	N	in de klas (3), Schoolplein (2), bij de fietsenstalling (2)
	7	MJ	9/17/14	9/19/14	9/19/14	9/19/14	S1	N	Schoolplein (3), bij de fietsenstalling (2), in de klas (2)

Figuur 16. Voorbeeld van een rapportage uit de M5-Monitor.

De analyse begint met het kwantificeren van de misdragingen. De drie cijfers 1/23/0 geven het aantal keren weer dat een leerling genoteerd staat als melder/veroorzaker/slachtoffer. De data wordt altijd over een jaar (365 dagen) weergegeven. Daardoor kan uit de toe- of afname per periode worden opgemaakt of een leerling vaak te ver gaat of juist is gestopt. Uit de voorbeeldrapportage blijkt dat Leerling 1 op 10 april 19 keer is gemeld als veroorzaker. Deze leerling is daarop rechtstreeks aangesproken en heeft beloofd om op eigen kracht te gaan stoppen. Enkele weken later staat de teller op 23 meldingen (cumulatief), een relatief kleine toename van 4 meldingen. De klassenrondes daarna is er geen melding over deze leerling meer bijgekomen. Hij of zij is gestopt.

Kortom, we onderzoeken wie, wat, waar, hoe vaak, en de ernst van de incidenten. Is het structureel of is het incidenteel? Op schoolniveau geeft het bijvoorbeeld inzicht in de locaties waar veel incidenten gebeuren. In de regel betreft het locaties waar wel beperkt toezicht is door volwassenen, zoals het schoolplein (figuur 17).



Figuur 17. Verdeling (aantal, %) van de incidenten (>1400) over een jaar op een M5-basisschool (500 leerlingen).

De volgende stap in de analyse is het classificeren van de mogelijke hoofdrolspelers. Welke vormen van agressie laten de meldingen zien? Welke functie heeft het? Is het reactieve of proactieve agressie? Dat bepaalt welke interventies effectief zijn.

Leerlingen die opvallen, krijgen een status. Statussen in de M5-aanpak zijn fasen van aanspreken op weg naar stoppen (tabel 4). Het is geen kwalificatie van de sociometrische status. Leerlingen krijgen deze status ook niet te horen.

Tabel 4. Overzicht van statussen in de M5-aanpak.

STATUS	
A0	Aanspreken in algemene zin en stoppen op eigen kracht zonder naam
A1	Aanspreken op naam en stoppen op eigen kracht
A2	Aanspreken op naam en hulp bij stoppen
N, N+	Normalisatie, het structureel misdragen is gestopt. (+) Onder verscherpt toezicht houden
S1, S2, SN	Slachtoffer: alert zijn, indien nodig omringende zorg. S1 is informeel steunen. S2 is (externe) hulp inschakelen. Bij geen incidenten meer: Normaliseren.

Uit de rapportage blijkt ook welke leerlingen vaak als slachtoffer worden gemeld. Afhankelijk van de hoeveelheid en de ernst van de incidenten, kan de school deze leerlingen (informeel) steunen. De stelregel blijft echter steeds: zijn er geen hoofdrolspelers, dan zijn er ook geen slachtoffers.

Tenslotte volgt uit de analyse welke interventies effectief kunnen zijn. Dat is het maatwerk, zoals we dat in paragraaf 3.4 hebben beschreven. Op deze plek hechten we eraan om te benadrukken dat een analyse niet werkt volgens een stroomdiagram of een beslisboom. Het is handwerk, kennis van zaken en van je leerlingen hebben, en gezond verstand gebruiken. In meer of mindere mate gaat het behoren tot het repertoire van elke leraar.

Op schoolniveau kan worden bijgehouden welke resultaten de M5-aanpak oplevert. Tabel 5 is een factsheet van een basisschool (500 leerlingen) na het eerste jaar van invoering van de M5-aanpak.

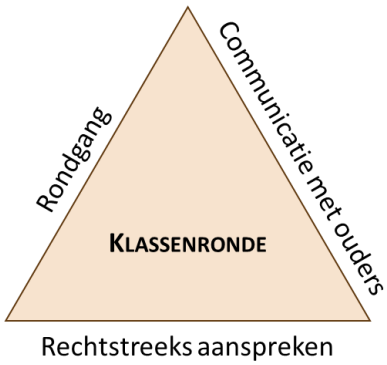
Tabel 5. Factsheet van de resultaten van de M5-aanpak op een M5 basisschool (500 leerlingen).

aantal gebruikers in de Monitor	503	
waarvan aantal leerlingen	433	
totaal aantal meldingen van start	1415	
	Mei	Juli
aantal veroorzakers (A0, A1, A2)	34	35
waarvan jongens	29	30
waarvan meisjes	5	5
Percentage aantal betrokken leerlingen	8%	8%
aantal gestopt (N, N+)	14	18

	waarvan jongens	9	12
	waarvan meisjes	5	6
aantal slachtoffers		6	4
	waarvan jongens	5	2
	waarvan meisjes	1	2
aantal SN		6	10

4.2.3 De Klassenronde

Als de analyse is gemaakt en er in het team consensus is over de maatregelen, dan wordt het tijd voor de klassenronde. De derde pijler in de aanpak is de periodieke klassenronde. Deze bestaat uit drie delen: het aanspreken van de individuele leerlingen die de status A1 of A2 hebben gekregen, het lopen van de klassenronde, en de communicatie met ouders (figuur 18).



Figuur 18. Systemische weergave M5-Klassenronde.

Het instrument dat in de klassenronde wordt ingezet is de functie van de directeur[2] van de school, veelal bijgestaan door de coördinator sociale veiligheid, een IB'er, of bouwcoordinator. De functies kunnen per schoolsoort uiteraard verschillen. De directeur is degene die in de school de hoogste in rang is. Hij of zij vertegenwoordigt het gezag van héle team. De directeur spreekt ook namens het hele team. Uiteraard is de directeur goed op de hoogte van de gemaakte analyse, statussen, en te nemen maatregelen.

Eerst worden de leerlingen uit de klas gehaald die vaak te ver gaan. Zij krijgen een kort gesprek over de aanleidingen voor de grensoverschrijdingen. Daar wordt de vraag aan gekoppeld of zij op eigen kracht gaat stoppen, dan wel daar de hulp van volwassenen bij nodig heeft. Leerlingen met een A2-status krijgen die hulp ongevraagd. Zie de paragrafen 3.4 en 3.5. Vervolgens wordt deze klas door de directeur (en CSV) bezocht. De groep krijgt een update van de algemene data van de school en de specifieke voor de groep. Dat gaat ongeveer als volgt:

[2] Of leidinggevende, bijvoorbeeld een teamleider in het VO.

'Er zijn [aantal] meldingen in de hele school binnengekomen. We hebben diverse leerlingen in beeld die te ver gaan. Die moeten daarmee stoppen, en wij gaan ze daarbij helpen. Ook in deze klas zijn er drie leerlingen die ons opvallen *[dat zijn de leerlingen met een A0 status]*. Je weet zelf of je aardig bent geweest of niet. Je hebt de kans om op jezelf te letten en te stoppen en over zes weken weten we of dat is gelukt.

Jullie hebben ook gezien dat we [naam] even apart hebben gesproken. We hebben gezien dat [naam] in de afgelopen weken te vaak te ver is gegaan. [naam] heeft ons beloofd om de komende weken op te letten en te stoppen. Ik wil jullie vragen om [naam] daarbij te helpen. Ok?'

> Het lijkt alsof de betreffende leerling hiermee te kijk wordt gezet. Dat is niet het geval, want het is geen vergelding of straf. We zijn ook niet boos en geven niet de schuld. Bovendien, de klas kent deze leerling(en) ook, want ze hebben meegewerkt aan het melden. Het feit dat we de juiste leerlingen rechtstreeks aanspreken, vergroot het gevoel van veiligheid en vertrouwen. Vaak zien we -zeker bij de eerste keer – een vorm van opluchting bij de klas én bij de betreffende leerling. Het is namelijk niet meer (hun) geheim.

Alle klassen van de hele school komen zo aan de beurt, want ook de klassen waar het sociale klimaat in orde lijkt te zijn, hebben recht op aandacht, een compliment, en een reminder. Het vaste stramien van de periodieke klassenronde draagt bij aan een voorspelbare omgeving voor leerlingen.

De laatste stap in de klassenronde is de communicatie met ouders. Van de leerlingen die rechtstreeks worden aangesproken worden hun ouder(s) gebeld (A1) of uitgenodigd (A2), voordat leerlingen die dag naar huis gaan. Het doel is om ouders deel uit te laten maken van de Waakzame Omringende Zorg voor hun kind. In de handleiding van de M5-aanpak zijn scripts opgenomen die richting geven aan de toon en de boodschap.

Klassenrondes staan op de jaarkalender van de school. Dat wil niet zeggen dat er tussen de rondes geen interventies ondernomen mogen of kunnen worden. Als de situatie daarom vraagt en als het volgens de M5-benadering is. Ook de standaard opvoedkundige gewoonten blijven nodig: na een ruzie maak je het weer samen in orde. Én wordt er vervolgens ook een melding in M5 van gemaakt. Programma's voor de sociaal-emotionele ontwikkeling gaan zo uitstekend samen met de M5-aanpak.

4.3 Taalgebruik

Verandering van denken weerspiegelt zich in het taalveld. We kiezen er daarom voor om een taalveld aan te leggen waarmee een ander speelveld wordt betreden.

- Geen strijd, wel straight.
- Plagen en pesten is gedrag-dat-niet-ok is. Dan ga je te ver. Wie vaak te ver gaat, wordt rechtstreeks aangesproken en gevraagd om te stoppen. Lukt dat niet op eigen kracht, dan helpen we je. Zonder straf, zonder schuld.
- Een incident is een gebeurtenis die jij niet leuk vindt. Je vindt iets leuk of niet. Je bent aardig of niet.
- Pesters zijn de veroorzakers en hoofdrolspelers. Er is geen schuldvraag of demoniseren.

- We onderscheiden incidentele en structurele misdragingen. Structurele misdragingen zijn beschadigend en moeten stoppen. Een misdraging is ook te omschrijven als grensoverschrijdend gedrag.
- Waar hoofdrolspelers worden gestopt, daar zijn geen slachtoffers te betreuren. In die sociaal veilige leeromgeving kunnen alle leerlingen zich spelenderwijs sociaal leren gedragen, onder gezag van volwassenen.
- Een anti-pest coördinator is in M5 een coördinator sociale veiligheid. Deze geeft samen met de directeur leiding aan de M5-aanpak in de school.
- Ouders worden uitgenodigd om deel te nemen aan de waakzame omringende zorg.

4.4 Implementatie

Om de M5-aanpak doelmatig te laten zijn, is een correcte implementatie vereist. In deze paragraaf beschrijven we de criteria voor een geslaagde implementatie van de M5-aanpak. Wat zijn de belemmerende en bevorderende factoren? De eerder genoemde wisseling van paradigma is de belangrijkste omslag die moet worden gemaakt door het team. Het resulteert in een verandering van cultuur en een dergelijke verandering kost tijd. Een implementatietraject in een gemiddelde basisschool (ong. 220 leerlingen) vraagt minimaal een jaar en een zorgvuldige en consequente begeleiding van een expert. Deze is ook in staat om marginale aanpassingen te doen die schooleigen ontwikkelingen soms vragen.

Het hele proces van besluitvorming, deskundigheidsbevordering, voorbereidingen, transitie in denken, kijken en doen, implementatie, borging en certificering met alle fases, stappen, ondersteunende documenten en do's en don'ts zijn verder gedocumenteerd in het M5 e-Handboek. Dit handboek is exclusief voor de gebruikers van de M5-aanpak.

We hebben een aantal criteria geformuleerd die een geslaagde in- en uitvoering van de M5-aanpak kenmerken.

1. Het team heeft een sleutelrol om het systeem van de leerlingen sociaal gezond te maken (Aalst, 2022). De directeur neemt als de hoogste gezagdrager in de school een voorname plek in. Met de Coordinator Sociale Veiligheid vormt de directeur de stuurgroep M5. Het is uiteraard ook mogelijk dat ook andere functionarissen deel uitmaken van de stuurgroep.
2. Het denken en doen vanuit een handelingspraktijk vraagt leren op de werkplek. Meer dan ooit is de nadruk in professionaliseren komen te liggen op het leren op de werkplek (Onderwijsraad, 2018; Martens, Stevens, Biesta, & Valk, 2020). Daarom versterken we de sleutelrol van leraren door in te zetten op leerkrachtvaardigheden én door het stoppen van structureel grensoverschrijdend gedrag tegelijkertijd. Leraren leren praktijkgericht en van elkaar. Dit sluit ook aan bij wat Marzano de eerste stap noemt naar een hoogbetrouwbare school, een professionele leergemeenschap (Marzano, Warrick, & Simons, 2015).

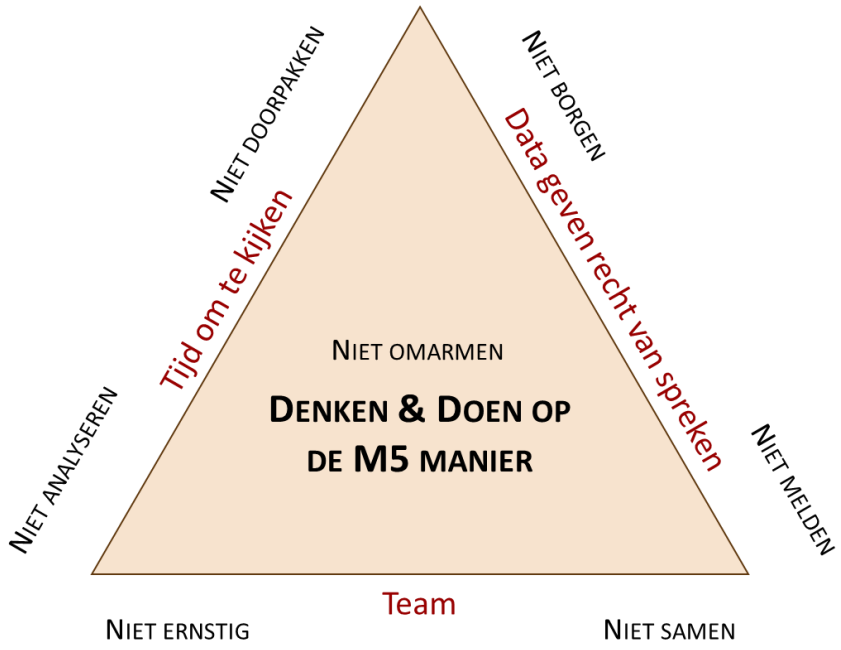
   Een analyse van de data begint idealiter bij de leraar van de groep. In het (deel)team wordt deze analyse vervolgens besproken. Ieder teamlid kan een inbreng hebben. Samen waken we over al onze leerlingen. Afhankelijk van de grootte van de school wordt een M5-teamoverleg voorgezeten door een Coordinator Sociale Veiligheid of

de directeur. In het eerste geval zal de CSV de directeur op de hoogte brengen als voorbereiding op de klassenronde die volgt op de analyse.

De begeleiding van de M5 Melior adviseur is er op gericht om de mensen van school eigenaarschap te laten nemen van de M5 Aanpak. De M5 Melior adviseur zal bij aanvang en bij nieuwe onderdelen het voortouw nemen (voordoen) zodat er via een voorbeeld geleerd wordt hoe de sociale veiligheid effectief en efficiënt vergroot kan worden met de M5-aanpak. Vervolgens wordt gekeken waarin een directeur en het team kan meedoen. Tenslotte laat de adviseur het over aan de school (zelf doen) en blijft beschikbaar voor advies en bijsturing.

3. De tijd is je vriend. Patronen worden in de tijd ontdekt. Zo is de eerste fase in de invoering curatief van aard, meestal na 4-6 maanden. Het meest lastige is dan om niet direct in de actiemodus te schieten, maar de tijd te nemen om waar te nemen. Daarna begint de aanpak preventief te werken. Dat blijkt niet in de eerste plaats uit de data, maar het wordt in de school gevoeld. Er komt rust en de vrede breekt uit.
4. Hoe meer data, hoe meer recht van aanspreken. Ook incidenten met kinderen van de school die buiten de school en schooltijd gebeuren, worden in de Monitor meegenomen. Onveiligheid van buiten de school heeft invloed op de veiligheid binnen de school. Wel vraagt dit van de school om duidelijk te onderscheiden waar zij wel over gaat en waarover niet. Ook als M5 preventief is gaan werken, blijft het van belang dat er ruim voldoende meldingen worden gedaan.

Bovenstaande succescriteria horen geheel bij de systemisch aanpak, zoals weergegeven met figuur 19. Het **team** dient in positie te komen. De **tijd** moet zijn werk doen. **Data** over de interacties tussen leerlingen zijn onmisbaar. Het geeft ook weer dat waar een criterium niet optimaal is, dit direct van invloed is op het functioneren van de PLG (de binnenruimte).



Figuur 19. Systemische weergave van de criteria die de in- en uitvoering van M5 kenmerken. De binnenruimte weerspiegelt het M5-denk- en werkklimaat (de PLG).

Concreet identificeren we zes belemmeringen die de succescriteria op de zijden van de driehoek betreffen en een zevende belemmering die de binnenruimte betreft. Waar deze belemmeringen zijn, is de M5-aanpak niet effectief.

1. Niet ernstig nemen: denken dat het wel meevalt. 'Bij ons wordt niet gepest'. Een M5-adviseur signaleert dit en wacht af. Met de data komt ook de werkelijkheid op tafel.
2. Niet samen doen: er is geen teamcommitment. M5-adviseurs vragen daarom concreet voordat een traject wordt gestart naar commitment. Bezwaren en scepsis zijn begrijpelijk, maar als 10-20% van het team geen 'ja' zegt, dan verloopt de invoering moeizaam en onvoldoende effectief. Een M5-adviseur zal er altijd op letten of iedereen betrokken blijft.
3. Niet analyseren: te snel naar de oplossing willen; we weten immers al wie het zijn. De M5-adviseur hanteert het mantra: de tijd is onze vriend. Het komt goed.
4. Niet doorpakken. Misdragingen worden niet of onvoldoende geadresseerd. Dat wil zeggen dat wel wordt gezien dat een leerling te vaak te ver gaat, maar dat deze leerling om diverse redenen niet rechtstreeks aangesproken wordt. Een bekende hobbel is bijvoorbeeld angst voor ouders. Of voor de leerling zelf. In dit geval zet de M5-adviseur een stap vooruit en geeft het team een voorbeeld hoe het kan. Zo nodig helpt een adviseur moeilijke gesprekken (met ouders) voor te bereiden of te leiden.
5. Niet melden: kat uit de boom kijken. Het gevolg is dat die kat daar eeuwig blijft zitten. Doordat leraren al snel in het proces medeverantwoordelijk worden voor de analyse van de data, ontstaat er vanzelf noodzaak om te melden. Waar persoonlijke factoren bij en leraar een rol spelen om niet te melden, daar kan een persoonlijk gesprek een oplossing bieden.
6. Niet borgen. Wanneer de aanpak niet in beleid wordt geborgd, daar is het uiteindelijk afhankelijk van de nu aanwezige teamleden. Voordat een school gecertificeerd wordt als M5-school zal de adviseur nagaan of en hoe de aanpak in de school is verankerd. Zie ook paragraaf 4.5.
7. Niet omarmen. Een paradigmawisseling blijft hangen als meerdere benaderingen door elkaar worden gebruikt. Veelal uit zich dit in weerstand tegen het fenomeen melden, of men 'gelooft er niet in'.

4.5 Borging en certificering

Een school wordt gecertificeerd als de M5-aanpak op hun school op een correcte wijze is ingevoerd en wordt uitgevoerd. Dat blijkt zowel uit de praktijk en de periodieke klassenrondes, als ook uit de borging van de aanpak in het beleid van de school. Het vraagt van een schoolteam alert te zijn op het levend houden van het gedachtengoed, het vraagt focus op adequate uitvoering, en om het meenemen en opleiden nieuwe medewerkers. Ook de communicatie naar bestuur, MR, en ouders maakt deel uit van de borging.

Te denken valt aan:

- Beleidsactualisatie, bijvoorbeeld in het veiligheidsplan.

- Taakbelegging.
- Opnemen in schoolgids.
- Informatie op website.
- Klassenrondes staan ingepland op de jaarkalender van de school.
- Actief melden wordt gestimuleerd.
- Jaarlijkse evaluatie en hercertificering.
- Bijhouden kennis en kunde M5-benadering. Nieuwe medewerkers worden ingewerkt in het denken en doen van M5.

Op basis van een gezamenlijke evaluatie bepalen we hoe ver de school is wat betreft M5 certificering. Melior M5 heeft voor deze evaluatie een kwaliteitskaart Sociale Veiligheid ontwikkeld (zie bijlage 2). Deze certificering is ook onderdeel van de borging van de M5-aanpak in de school.

De M5-aanpak is dusdanig geïntegreerd in de school dat het als ademen bij de schoolteam is gaan horen. De school heeft de regie in handen wat betreft de sociale veiligheid van de kinderen die aan haar zorg zijn toevertrouwd.

4.6 Praktijkonderzoek effect M5-aanpak

Tot op heden zijn er twee praktijkonderzoeken uitgevoerd naar het effect van de M5-methode. Door middel van kwalitatief onderzoek, middels interviews met betrokkenen, is onderzocht is wat de ervaring met de methode in de praktijk is. Deze onderzoeken dienen ook als een procesevaluatie.

Het eerste onderzoek is verricht door twee studenten van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE) in 2013-2014 (Teeuw & de Kloe-van Dam, 2014). Op twee basisscholen van het eerste uur en die de hele invoering volledig hebben doorlopen, zijn achttien interviews afgenomen. Aan het woord kwamen leraren, de directeur en IB'er, de MR, en de leerlingen. De onderzochte basisscholen zijn overwegend positief over de aanpak. Leraren en ouders zien de aanpak als een nieuwe kijk om pesten aan te pakken. De meeste leraren, ouders, slachtoffers en hoofdrolspelers waren enthousiast over het resultaat. Zij merken dat het pesten is afgenomen en dat er een beter beeld is ontstaan van wat er in en om de school speelt. De meeste geïnterviewde betrokkenen ervaren de aanpak als een wezenlijk onderdeel van de school. De aanbevelingen die de geïnterviewden doen hebben betrekking op een betere rolverdeling tussen directie en leraren. Daarnaast worden er praktische verbeteringen in de uitvoering van de aanpak voorgesteld. Inhoudelijke verbeteringen in de aanpak zijn gericht op het groepsproces en het structurele gedrag van de hoofdrolspelers. Voor zover de aanbevelingen uitvoerbaar waren, zijn deze ook verwerkt in de aanpak. Soms zijn aanbevelingen echter niet uitvoerbaar vanwege de strikte normen voor privacy.

In vervolg op het eerste onderzoek is in het schooljaar 2014-2015 een tweede procesevaluatie uitgevoerd op twee nieuwe basisscholen die recent waren gecertificeerd (Van Dijk & Zetten, 2015). Dit onderzoek is uitgevoerd door twee andere studenten van de CHE. In de lijn van het eerste onderzoek hebben ze onderzocht wat de algehele mening over de effectiviteit van de M5 aanpak was, wat de verbeterpunten zijn, maar ook in hoeverre de concluderende aanbevelingen van het vorige onderzoek ter harte zijn ge-

nomen en zijn uitgevoerd. Uit dit onderzoek blijkt dat de hoofdrolspelers die in beeld komen door de meldingen allen succesvol worden geholpen in het stoppen met pesten. Sommige leerlingen hebben daarvoor langere tijd begeleiding nodig en anderen vallen soms even terug in het oude pestgedrag. Beide scholen in het onderzoek gebruiken de M5-Monitor om tijdig misdragingen met een structureel karakter te signaleren en om de betreffende leerlingen gericht te ondersteunen en te helpen in het stoppen met sociaal onaanvaardbaar gedrag waardoor de sociale veiligheid in het geding komt. De eindconclusie was dat beide scholen de M5 aanpak als een sluitsteen ervaren. Het bleek ook dat, waar de M5 groep invloed had op de uitvoer van de aanbevelingen uit het eerste rapport, deze ook waren uitgevoerd en doorontwikkeld. Daarnaast doen de onderzoekers nieuwe aanbevelingen die waar mogelijk eveneens zijn verwerkt in de doorontwikkeling van de M5 aanpak.

4.7 Uitbreidingen

Bovenstaande hoofdstukken zijn de beschrijving van de Basisaanpak. Wanneer de school deze aanpak voldoende beheerst, komt er ruimte voor uitbreiding en verdieping. Melior Advies M5 heeft hiervoor de volgende modules beschikbaar of in ontwikkeling.

- **Veilig leren spelen op het schoolplein**. Ongeveer 40% van de meldingen is afkomstig van het schoolplein. Wanneer het buitenspelen ook actief wordt gereguleerd, neemt dit aantal met 80% af. Deze module is een hulpmiddel om dat voor elkaar te krijgen.
- **Buitengewone leerlingen**; passend onderwijs vraagt veel kennis en inzicht in gedrag. Deze module is een routekaart om buitengewone leerlingen adequate begeleiding te kunnen bieden.
- **Grensoverschrijdend gedrag van volwassenen**. Net als kinderen hun ruimte soms letterlijk bevechten, zo doen ook volwassenen dat. Ouders komen voor hun kind op. Begrijpelijk, maar niet altijd effectief. Deze module helpt medewerkers van de school adequaat en vanuit het M5-denken te begrenzen.
- **Opleiding CSV**. Deze module is een vierdaagse opleiding tot Coördinator Sociale Veiligheid in het onderwijs.
- **De dynamische groep**. In sommige groepen is de dynamiek al jaren intensief en onrustig, maar is de school (nog) niet toe aan een schoolbrede invoering van M5. In die situatie bieden we onder voorwaarden een lightversie op groepsniveau aan.

5. Rechtmatigheid

Bij ernstige vormen sociaal onaanvaardbaar gedrag worden vaak ook de grondrechten en de rechten op bescherming van de persoonlijke levenssfeer van het slachtoffer met voeten getreden. Als reactie op een aantal schokkende gebeurtenissen en de onmacht van de scholen is er maatschappelijke, bestuurlijke en politieke onrust ontstaan; wetgeving is aangepast en toezicht op de uitvoering is verscherpt.

In art. 10 lid 1 van de Grondwet staat dat iedereen recht heeft op eerbiediging van zijn persoonlijke levenssfeer en in art.11 staat het recht op bescherming van de lichamelijke integriteit beschreven. In de Memorie van Toelichting staat: *"Eerbiediging van de persoonlijke levenssfeer wordt in onze samenleving thans terecht beschouwd als een essentiële voorwaarde voor een menswaardig bestaan en als een van de grondslagen van onze rechtsorde', aldus de motivering van opneming van dit grondrecht."* (Kamer, 1975/76, p. 39).

De grondwet spreekt over bescherming van de persoonlijke levenssfeer. Uiteraard geldt dat ook voor kinderen in schoolsituaties. Alle kinderen hebben het recht om in bescherming genomen te worden tegen ernstig grensoverschrijdend ontoelaatbaar gedrag van andere kinderen. In het verlengde van de overheid hebben scholen de opdracht om grondwettelijk gegarandeerde rechten en de persoonlijke levenssfeer van de leerlingen te beschermen. Scholen hebben een civielrechtelijke zorgplicht jegens hun leerlingen. Schending van deze zorgplicht kan leiden tot aansprakelijkheid van de school jegens een leerling, die als gevolg van deze schending schade lijdt.

Jurisprudentie over pestincidenten zegt *"dat het aan school is om voldoende en passende voorzorgsmaatregelen te treffen ter voorkoming of beperking van situaties, die de gezondheid en veiligheid van de leerlingen in gevaar brengen. Van een school mag worden verwacht dat zij, binnen de mogelijkheden die haar ten dienste staan, het nodige zal doen om gevaarlijke situaties zoveel mogelijk te voorkomen of op te heffen. Een school kan eerst een verwijt kan worden gemaakt indien zij tekort is geschoten in het nemen van maatregelen die redelijkerwijze van haar kunnen worden verwacht ter voorkoming en bestrijding van pesten."*(Visser, z.j., p. website)

5.1 Kerntaak

Er waren in 2014 vergaande plannen voor een zogenaamde ´Anti-pestwet´[3], die scholen o.a. zou gaan verplichten om uitsluitend nog goedgekeurde antipestprogramma's te gaan gebruiken. Dit wetsvoorstel kwam nadat een eerder wetsvoorstel om incidentenregistratie verplicht te stellen door de Raad van State was ontraden. Het wetvoorstel dat schoolbesturen zou verplichten uitsluitend nog erkende antipestprogramma's te gebruiken, heeft het eveneens niet gehaald. In het debat over het wetsvoorstel in de Tweede

[3] De 'Anti-pestwet' bestaat eigenlijk niet. Er zijn alleen twee kleine aanvullingen onder artikel 4c toegevoegd aan bestaande onderwijswetgeving. Dit komt neer op eenmaal per jaar de enquête leerlingtevredenheid uitvoeren en het aanstellen van een aandachtsfunctionaris. Verder is het toetsingskader van inspectie aangescherpt.

Kamer op 3 juni 2014 is met brede meerderheid een motie van D66 en VVD aangenomen, waarmee de toenmalige staatsecretaris gedwongen werd het verplichte karakter voor het gebruik van goedgekeurde antipestprogramma uit het wetsvoorstel te halen. De Kamer drong er bij staatsecretaris Dekker op aan dat ook achteraf geen morele druk op de scholen zou worden uitgeoefend om het gebruik van de zogenaamde goedgekeurde programma's alsnog af te dwingen. Men was unaniem en zeer stellig van mening dat van scholen zelf verwacht mag worden dat zij zorgen voor een effectieve aanpak van pesten.

Scholen dienen nu aan te tonen dat de sociale veiligheid in orde is, ongeacht het wel of niet gebruiken van een programma daarvoor. Het voorschrijven van methodes door de overheid past niet bij de vrijheid van onderwijs, zo hebben de organisaties en de politiek steeds bepleit. Scholen hebben de vrijheid behouden om pesten aan te pakken op een manier die aansluit bij de visie van de school en die pestgedrag tegengaat.

Per 1 augustus 2015 hebben scholen voor primair en voortgezet onderwijs een verregaande inspanningsverplichting (zorgplicht) om (1) de sociale veiligheid in en rond school te monitoren, (2) pestgedrag actief tegen te gaan en (3) sociale veiligheid te bevorderen. Scholen zijn vrij in de manier, waarop ze dit doen. Door toevoeging van art. 4c aan de bestaande onderwijswetgeving is het creëren van sociale veiligheid en het tegengaan van pesten, een deugdelijkheidseis en een kerntaak geworden voor het onderwijs. Een school is veilig als de psychische, sociale en fysieke veiligheid van leerlingen niet door handelingen van andere mensen wordt aangetast.

Het bevoegd gezag draagt zorg voor de sociale veiligheid op school, waarbij het bevoegd gezag in ieder geval

a) een sociaal veiligheidsbeleid voert.
b) de sociale veiligheid van leerlingen monitort, zodanig dat het een actueel en representatief beeld geeft. Hieronder valt ook het welbevinden van leerlingen.
c) er zorg voor draagt dat een persoon tenminste de volgende taken uitvoert. Deze taak betreft het coördineren van het beleid in het kader van het tegengaan van pesten en het fungeren als aanspreekpunt in het kader van pesten.

In de Memorie van toelichting staat:

"Schoolbesturen zijn verplicht om zorg te dragen voor de sociale veiligheid op al hun scholen, voor al hun leerlingen en om pesten actief tegen te gaan. Het gaat hierbij om een vergaande inspanningsverplichting voor scholen om zorg te dragen voor de veiligheid van leerlingen en een veilig schoolklimaat op hun scholen. Scholen worden aangesproken op de inspanning die ze plegen om al hun leerlingen een sociaal veilige leeromgeving te bieden en de mate, waarin die als toereikend kan worden gezien. Hoewel van scholen niet kan worden gevraagd te waarborgen dat zich geen incidenten voordoen, spelen bij beantwoording van de vraag of van een toereikende inspanning sprake is ook de bereikte resultaten (zoals het succesvol optreden tegen pesten, of voldoende aandacht voor de veiligheidsbeleving van leerlingen) een rol. Zo mag van scholen, waar zich problemen voordoen, zo nodig een extra inspanning worden gevraagd, die nodig is om binnen de mogelijkheden van een school de sociale veiligheid maximaal te bevorderen."

"Pesten stopt niet op het schoolplein, het gaat soms online en offline door, buiten de muren van de school. Het is daarmee niet een probleem dat de school alleen op kan lossen. Ook ouders, sportverenigingen en andere maatschappelijke organisaties hebben een eigen verantwoordelijkheid en dienen zich maximaal in te spannen om de sociale veiligheid en het welbevinden van leerlingen te bevorderen. Dat laat onverlet dat de school een belangrijke socialiserende taak heeft en in de praktijk dé plaats is waar kinderen samenkomen. Vandaar dat de verplichting voor alle scholen wettelijk wordt opgelegd om zorg te dragen voor de sociale veiligheid op school, waarbij scholen speciaal aandacht moeten besteden aan pesten." (Eerste Kamer, 2015)

5.2 Verplichte monitoring

Voor het verkrijgen van een representatief en actueel beeld over de veiligheidsbeleving van alle leerlingen wordt school geacht, middels een leerlingtevredenheidsenquête, minstens een keer per jaar alle leerlingen systematisch te bevragen op sociale veiligheid. De Memorie van Toelichting nieuwe onderwijs wetgeving zegt: *"Een school kan pas goed beleid ten aanzien van sociale veiligheid voeren als zij inzicht heeft in de feitelijke, ervaren veiligheid en het welbevinden van de leerlingen. Op basis van monitoring die een representatief en actueel beeld geeft van de sociale veiligheid van de leerlingen, krijgen scholen inzicht in de daadwerkelijke sociale veiligheid op de school."*

Scholen mogen zelf het instrument kiezen dat ze voor deze monitoring willen gebruiken, mits dit instrument aan de wettelijke eisen voldoet. Door een gestandaardiseerd instrument te gebruiken, is de extra belasting voor de leraren beperkt. Belangrijk is dat de monitoring zo wordt ingericht, dat school de informatie verkrijgt die nodig is om een veiligheidsbeleid te kunnen voeren dat aansluit bij de eigen situatie.

Het meetinstrument moet valide zijn en betrouwbaar meten. Daarbij moet het instrument inzicht geven in:

- hoe leerlingen de sociale en fysieke veiligheid op school ervaren.
- of leerlingen te maken hebben met aantasting van de sociale en fysieke veiligheid door pesten (inclusief pesten via social media), geweld, discriminatie e.d..
- het welbevinden van leerlingen op school.

5.3 Inspectietoezicht

De inspectie toetst achteraf hoe effectief scholen zijn in hun aanpak van pesten. Vanaf 1 augustus 2016 is de inspectie ook gaan handhaven. De volgende items worden getoetst: zorgplicht, ook buiten de school; monitoren en zichtbaar maken; actief beleid, dat aantoonbaar effectief is. Deze zaken tellen mee bij de beoordeling van de school door de inspectie.

Gebrekkige sociale veiligheid betekent een risico voor de school. Een negatieve beoordeling van dit onderwerp kan leiden tot de kwalificatie van zwakke school.

De inspectie kan scholen, die te weinig doen aan het bevorderen van sociale veiligheid en het tegengaan van pesten, aanspreken en aanzetten tot verbetering. Door een wetswijziging heeft de inspectie de bevoegdheid om de feitelijke inspanning van een school

te beoordelen, in plaats van alleen naar de vastgestelde protocollen en procedures te kijken.

In het Toetsingskader van de inspectie staat: *"Schoolleiding en leraren waarborgen de veiligheid van de school en haar omgeving voor alle leerlingen en het personeel. Leerlingen, leraren, schoolleiding en overig personeel gaan respectvol en betrokken met elkaar om. De leraren leren leerlingen sociale vaardigheden aan en tonen voorbeeldgedrag. Schoolleiding en leraren voorkomen pesten, agressie en geweld in elke vorm en treden zo nodig snel en adequaat op. De school heeft daarvoor een veiligheidsbeleid gericht op het voorkomen, registreren, afhandelen en evalueren van incidenten. Het beleid voorziet ook in een regelmatige meting van de veiligheidsbeleving van leerlingen en personeel. De school heeft een vertrouwenspersoon. Alle betrokkenen kennen dit beleid."*

5.4 Bemoeirecht en bemoeiplicht bij sociaal ontoelaatbaar gedrag

De verregaande wettelijke zorgplicht maakt van sociale veiligheid een deugdelijkheidseis en een kerntaak. De wet geeft de school het recht en de plicht om zich proactief en intensief te bemoeien met situaties, die een bedreiging zijn of zouden kunnen worden voor de sociale veiligheid. De school heeft de regie over de sociale veiligheid. Proactief interveniëren bij sociaal ontoelaatbaar gedrag voorkomt uitlokking tot meer sociaal ontoelaatbaar gedrag.

In de praktijk betekent het een hele uitdaging om de bemoeiplicht proactief en professioneel in te zetten en te zien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid.

- Het vraagt commitment, aansturing en ondersteuning vanuit de leiding en het bestuur. Elk niveau in de organisatie heeft een aanknopingspunt om aan de slag te gaan met de bemoeiplicht tot sociale veiligheid. Commitment, aansturing en ondersteuning vanuit de schoolleiding en het schoolbestuur zijn noodzakelijk om het proces op gang te brengen en te ontdoen van vrijblijvendheid.
- Het is nodig om bemoeiplicht vast te leggen, te faciliteren en te organiseren. Voor een succesvolle en duurzame invoering en naleving van de M5-aanpak is opname in schoolbeleid nodig. De uitvoering moet vastgelegd worden op kerntaakniveau en gefaciliteerd worden in de vorm van aansturing en ondersteuning. Alle medewerkers moeten voldoende competent zijn/worden om proactief de regie te kunnen nemen op onaanvaardbaar en onderwijs ontregelend gedrag, waardoor de sociale veiligheid in het geding is.

5.5 Burgerschapsvorming

Scholen voor PO en VO zijn sinds 2006 wettelijk verplicht een bijdrage te leveren aan actief burgerschap en sociale integratie. Dit past in een bredere beweging om de verbindingen binnen onze samenleving te versterken en de fundamenten van onze samenleving (zoals democratie, grondrechten, participatie en vrijheidsrechten) nadrukkelijker naar voren te brengen. De Onderwijsinspectie houdt toezicht op de naleving van deze wet.

Om een bijdrage te kunnen leveren aan de ontwikkeling van burgerschapsvorming is sociale veiligheid een basisvoorwaarde. Er kan geen positieve burgerschapsvorming

plaatsvinden in een sociaal te onveilige schoolomgeving. Waar het niet veilig is, kunnen verschillen niet worden gevierd. Wanneer leerlingen verplicht langere tijd moeten doorbrengen in een gebrekkige sociaal veilige omgeving, loop je het risico, dat juist antisociaal burgerschap gestimuleerd wordt.

5.6 Schorsen en verwijderen

Het schoolbestuur kan beslissen of een leerling van school wordt verwijderd. De leerling heeft dan geen toegang meer tot de school. De school mag een leerling verwijderen als zij niet de ondersteuning kan bieden die de leerling nodig heeft of als de leerling zich ernstig heeft misdragen.

Van wangedrag kan in uiteenlopende situaties sprake zijn: herhaaldelijk schoolverzuim, overtreding van de schoolregels, diefstal, vernieling, agressief gedrag, bedreiging, vandalisme, seksuele intimidatie enz. Verwijdering is in dit geval een sanctie. Of de school tot verwijdering kan overgaan, hangt van de omstandigheden af. Er is geen algemene richtlijn. Het wangedrag moet in elk geval ernstig genoeg zijn om een verwijderingsbesluit te kunnen rechtvaardigen.

Procedureel gezien is het van belang dat er gedragsregels zijn die aangeven hoe de school met wangedrag omgaat en wanneer de grens tot verwijdering is bereikt. Denk aan: (1) eerdere (lichtere) maatregelen ter voorkoming hebben gefaald (zoals gedragsafspraken en een schorsing), (2) de leerling en de ouders zijn gewaarschuwd dat bij eerstvolgende herhaling van het wangedrag tot verwijdering wordt besloten. In alle gevallen is het aan het schoolbestuur om de beslissing te nemen.

Bij wetsovertredingen moet er in alle gevallen, door een leidinggevende van de school aangifte bij de politie worden gedaan. Een verwijdering in afwijking van het schoolbeleid is niet onmogelijk, maar vergt een zwaardere motivatie.

In de wet is niet opgenomen onder welke voorwaarden een bestuur tot verwijdering mag overgaan. Uit de jurisprudentie blijkt echter dat ernstig wangedrag van de leerling of de ouder een aanleiding kan zijn. Het gaat dan om ernstige verstoring van de rust of de veiligheid op school, zoals bijvoorbeeld herhaalde driftbuien of mishandeling.

Het bevoegd gezag moet, voordat het een leerling van school stuurt, eerst met de leraar en de ouders in gesprek om hun kant van het verhaal te horen. Verwijdering kan slechts plaatsvinden na (voor)overleg met leerplicht. Hangende dit overleg kan de leerling worden geschorst. Het overleg is bedoeld om na te gaan op welke andere wijze de betrokken leerling onderwijs zal kunnen volgen. Het bevoegd gezag dient de inspectie van een definitieve verwijdering, schriftelijk en met opgave van redenen, in kennis te stellen.

Niet alleen het gedrag van de leerling kan aanleiding zijn tot verwijdering. Ook herhaaldelijk ernstig wangedrag van één van de ouders kan uiteindelijk een reden zijn om tot verwijdering van de leerling over te gaan. Denk bijvoorbeeld aan ernstige, herhaaldelijke intimidatie van medewerkers. Er is dan sprake van een onherstelbaar verstoorde relatie tussen school en leerling/ouders. Er is dan sprake van een ernstige verstoring van de sociale veiligheid in en om de school. Verwijdering op deze gronden, wordt gezien als een uiterste maatregel. Het opleggen van een pandverbod kan in bovenstaande situatie een minder extreme oplossing zijn.

We concluderen dat er een stevige wettelijke verplichting is voor een school om (pro)actief en regulerend te werken aan een sociaal veilig leerklimaat. Welke aanpak ook wordt gekozen, altijd gelden zorgvuldige principes van proportionaliteit en doelmatigheid.

Bijlage 1 Persoonsinformatie en privacy

Elke aanpak die structureel grensoverschrijdend gedrag niet persoonsgericht en feitelijk in beeld brengt, zal niet effectief zijn. Privacyproblemen zijn steeds een belemmering gebleken voor een persoonsgerichte benadering.

Incidentenregistratie is in het onderwijs niet verplicht. Het in 2011 ingediende wetsvoorstel daartoe, is door de toenmalige staatssecretaris in 2013 weer ingetrokken op advies van de Raad van State. Het stuitte op privacyproblemen inzake het systematisch verzamelen en verwerken van persoonsgegevens. Die problemen zijn inmiddels opgelost. School heeft een **wettelijk gerechtvaardigd belang** om persoonsinformatie te mogen verzamelen in het kader van haar, onlangs aangescherpte, wettelijke zorgplicht ten aanzien van sociale veiligheid. Daarmee is school strikt gehouden aan de Algemene Verordening Persoonsgegevens (AVG). Dit vraagt serieuze aandacht.

Structureel pestgedrag vraagt om een persoonsgerichte, regulerende aanpak. Om de pestaanpak effectief te kunnen maken, moeten feiten die nu nog onzichtbaar zijn op tafel komen. Dit is alleen mogelijk wanneer je persoonsinformatie kunt verzamelen en verwerken. Uiteraard is school daarbij gehouden om privacy wetgeving daarbij in acht te nemen. Bij verwerking van persoonsgegevens dienen de volgende zaken vastgelegd en geregeld te zijn:

- het gerechtvaardigde belang is vastgesteld.
- verwerking is gemeld bij de Autoriteit Persoonsgegevens,
- er is een privacyreglement opgesteld,
- er is een informatieplicht aan ouders.
- er worden **geen** bijzondere persoonsgegevens verzameld, omtrent godsdienst, ras, politieke gezindheid, gezondheid, seksuele leven, lidmaatschap vakvereniging e.d.
- wijze van verwerving is vastgelegd en de gegevens zijn juist en nauwkeurig.
- voldoen aan kwaliteitseisen voor verwerking; er is inzagerecht, recht van verzet, recht van correctie.
- de bewaartermijn en verwijdering van gegevens zijn vastgelegd.
- er is een passend beveiligingsniveau gegarandeerd.
- er is een protocol bij inbreuk op de beveiliging.
- er is verwerkersovereenkomst opgesteld.

Privacykeurmerk en Privacy Innovatie Award

Het is mogelijk om aan bovenstaande eisen te voldoen. Een voorbeeld van een betrouwbaar en getoetst instrument is de M5-Monitor. De M5-Monitor heeft, als instrument voor het verzamelen van persoonsgerichte informatie met als doel het oplossen van structureel pestgedrag in het onderwijs, het Privacykeurmerk gekregen (2016). Eenmaal in de vier jaar vindt er in deze een audit plaats. In 2015 heeft de M5 Groep voor de M5-Monitor het Nationaal Privacy Innovatie Award 2015 gewonnen, als het meest innovatieve privacyproduct van 2015.

Bijlage 2 Kwaliteitskaart Sociale Veiligheid

Een school kan pas goed beleid ten aanzien van sociale veiligheid voeren als zij inzicht heeft in de feitelijke en ervaren veiligheid en het welbevinden van de leerlingen (Inspectiekader). In het inspectiekader betreft het de indicatoren SK1 en SK2: Schoolklimaat. Met deze indicatoren maakt de inspectie onderscheid tussen Veiligheid (SK1) en Pedagogisch klimaat (SK2). Er zijn geen wettelijke eisen aan het pedagogisch klimaat.

Indicator	**SK 1**. Schoolleiding en leraren dragen zorg voor een veilige omgeving voor leerlingen.	**SK2**. De school heeft een ondersteunend pedagogisch klimaat.
Basiskwaliteit	• De school **zorgt** voor de sociale, fysieke en psychische veiligheid van de leerlingen in en om de school gedurende de schooldag. • Dit blijkt onder andere uit de **beleving** van de veiligheid en het welbevinden van leerlingen. De school **monitort** dit ten minste jaarlijks. • De school heeft een **veiligheidsbeleid**, gericht op het voorkomen, afhandelen, registreren en evalueren van incidenten. • Als de uitkomsten van de monitoring daartoe aanleiding geven, treft de school **maatregelen** om de situatie te verbeteren. De school heeft een persoon als **aanspreekpunt** als het gaat om pesten en voor coördinatie van het beleid tegen pesten. Schoolleiding en leraren voorkomen pesten, agressie en geweld in elke vorm en treden zo nodig snel en adequaat op. • De uitingen van leerlingen en personeel zijn in lijn met de basiswaarden van de **democratische** rechtsstaat.	Geen wettelijke eisen
Eigen aspecten van kwaliteit Welke eigen opdracht heeft de school opgenomen in het schoolplan en (hoe) realiseert de school deze?	Te denken valt aan • beleid sociale media • preventieve maatregelen • afstemming met actoren buiten de school	Te denken valt aan • gedragsregels voor leerlingen en leraren • betrokkenheid leerlingen bij het realiseren van een positief schoolklimaat • voorbeeldgedrag door leraren • inrichten van oefensituaties om leerlingen te begeleiden bij de ontwikkeling van sociale en maatschappelijke competenties • inrichting van het gebouw

Melior M5 heeft ter ondersteuning van de algemene onderwijskwaliteit en van de kwaliteit van de eigen M5-aanpak een praktische kwaliteitskaart ontwikkeld. De zelfevaluatie door de school is de basis voor het gesprek tussen Melior M5 adviseur en de school over hercertificering.

Een school krijgt (opnieuw) de certificering voor de M5-aanpak als maximaal twee indicatoren onvoldoende zijn. Indicator 3.3 blijft in deze beoordeling buiten beschouwing.

School: **Coördinator Sociale Veiligheid:**

1.	**Sociale veiligheid begint bij de top en is een verantwoordelijkheid van het hele team.** *Van gedrag naar gezag*			
		o	*v*	*g*
1.1	De directeur heeft zichtbaar de regie bij de uitvoering van de M5-aanpak en is doordrongen van zijn of haar positie.			
1.2	Het team is deskundig op het terrein van sociale veiligheid.			
1.3	De school heeft actuele kennis van de M5-aanpak.			
1.4	Nieuwe medewerkers worden tijdens een inwerkprogramma ingewijd in het denken en doen van de M5-aanpak.			
2.	**Sociale veiligheid is een dynamisch proces wat voortdurend om onderhoud vraagt.** *Waakzaam aanwezig, regie over ruimte.*			
		o	*v*	*g*
2.1	Grensoverschrijdende misdragingen worden consequent in de M5-Monitor gezet.			
2.2	De meldingen en statussen in de M5-Monitor zijn bijgewerkt en correct verwerkt door de coördinator sociale veiligheid.			
2.3	Leerkrachten raadplegen regelmatig de data over hun groep in de M5-Monitor.			
2.4	De stuurgroep SV a) Komt 6-8 keer per jaar bijeen volgens de jaarplanning. b) Analyseert de recente data uit de M5-Monitor. c) Stelt vast welke leerlingen zich structureel misdragen. d) Stelt vast welke leerlingen een hoofdrol spelen. e) Stelt vast welke status deze leerlingen krijgen.			
2.4	Er is voorafgaand aan de klassenronde een bordsessie met het team.			
2.5	Er worden 6-8 klassenrondes per schooljaar gelopen. Deze staan gemeld in de M5-Monitor.			
2.6	Hoofdrolspelers zijn in beeld, worden aangesproken en worden gestopt.			
2.7	Op notoire hoofdrolspelers worden gelegenheidsbeperkende maatregelen toegepast (op maat, volgens handboek M5).			
2.8	De M5-aanpak is onderdeel van het pedagogische klimaat. (schoolpleinaanpak, gymlessen, aanspreekcultuur).			

3.	**Sociale veiligheid is voelbaar en zichtbaar in de school.** *Sociale veiligheid wordt vergroot als iedereen vrij uit en aan durft te spreken.*			
		o	***v***	***g***
3.1	Leerlingen voelen zich vrij om te melden.			
3.2	Ouders weten dat en hoe zij kunnen melden. Een keer per jaar is er een ouderavond waarop sociale veiligheid op de agenda staat.			
3.3	Het veiligheidsgevoel van leerlingen is hoog. In de standaardvragenlijst van de inspectie scoort de school bovengemiddeld. - Onder of op landelijk gemiddelde: onvoldoende - + 0,2 landelijk gemiddelde: voldoende - +0,5 landelijk gemiddelde: goed			
3.4	De aanpak sociale veiligheid is geborgd middels: a) Het beleidsplan integrale veiligheid b) De schoolgids c) De website			
3.5	De school verantwoordt zich in het jaarverslag/schoolgids/MR: aantal meldingen, aantal leerlingen gestopt.			

Bibliografie

Aalst, D. v. (2022). *Elements Contributing to Teachers' Role in Bullying.* Groningen: RUG (dissertatie).

Akkermans, W., Maassen, G., & Linden, J. v. (1990). De dimensies van sociometrische status. *Mens en Maatschappij, 65*(3), 289-301.

Alon, N., & Omer, H. (2006). *The psychology of demonization: promoting acceptance and reducing conflict.* Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Anon. (12. december 2020). *Impulsive Aggression: a Neurobiological Explanation*. Hentet 1. augustus 2022 fra Exploring your mind: https://exploringyourmind.com/impulsive-aggression-a-neurobiological-explanation/

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well.* Jossey-Bass. Hentet 29. 3 2022

Azmawaty Abd Razak, S., Basirah Wan Mohamad Noor, W., & Zakaria, M. (2015). Breaking the Silence: The Efficacy of Whistleblowing in Improving Transparency. *Scientific Research Journal, III*(IV), 35-39.

Baar, P. (2012). . *Peer Aggression and Victimization in Dutch Sports Clubs and Primary Schools of 9 to 13 Year-Old Students. (Thesis).* Utrecht: Utrecht University.

Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek, 27*(1), 71-90.

Baeten, M., & van Hest, J. (2002). *Kinderen en ingrijpende situaties: pesten.* Hilversum: Kwintessens.

Bakker, L. d. (2021). *Een nieuwe kijk op pestgedrag.* Schiedam: eboek. Hentet fra M5groep: www.m5groep.com

Baron-Cohen, S. (2012). *Wreed zonder empathie.* Amsterdam: Nieuwezijds.

Bartholomew, L., Parcel, G., Kok, G., & Gottlieb, N. (2006). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach. .* San Francisco: Jossey-Bass.

Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling, 11*(1). doi:https://doi.org/10.1177%2F2156759X0701100101

Bekiariorcid, A., Pachi, V., & Hasanagas, N. (2017). Investigating Bullying Determinants and Typologies with Social Network Analysis . *Journal of Computer and Communications, 5*(7).

Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 99-106. doi:10.1002/cbm.799

Benedics, F. (2012). Children with Mental Health Disorders More Often Identified as Bullies. *American Academy of Pediatrics (AAP). National Conference and Exhibition.* New Orleans.

Bierman, M. (2008). *Reactieve en proactieve agressie in relatie tot sociale angst.* Utrecht: Universiteit Urecht (masterthesis).

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*(3/4), 177-188.

Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology, 19*, 39-42. doi:https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.030

Björkqvist, K., Lagerspetz, K., & Kaukiainen, A. (1992). Do Girls Manupilate and Boys Fight? Development Trends in Regards to Indirect and Direct Aggression. *Aggressive Behavior*, 117-127.

Black, S. A., & Jackson, E. (2007). Using Bullying Incident Density to Evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *School Psychology International, 28*(5), 623-638. Hentet 13. 7 2022 fra https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034307085662

Blair, R. (2016). The Neurobiology of Impulsive Aggression. *Journal of Child and Adolescence Psychopharmacology, 26*(1), 4-9. doi:https://doi.org/10.1089%2Fcap.2015.0088

Boersma, K. T. (2011). *Ontwerpen van op de concept-contextbenadering gebaseerd biologieonderwijs.* Utrecht: NIBI.

Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323*, 480-484. doi:doi:10.1136/bmj.323.7311.480

Böszörményi-Nagy, I. (1987). *Foundations of Contextual Therapy.* New York: Brunner/Mazel Inc.

Boszormenyi-Nagy, I. (2009). *Grondbeginselen van de contextuele benadering.* Haarlem: De Toorts.

Böszörményi-Nagy, I., & Krasner, B. (1986). *Between Give and take- a clinical guide to contextual therapy.* New York: Brunner/Mazel Inc.

Boulton, M. J., & Boulton, R. (2012). Resistant to the message: are pupils unreceptive to teachers' anti-bullying initiatives and if so why? *Educational Studies, 38*(5), 485-489.

Broersen, A., & Ossenblok, A. (2015). Pesten en sociale veiligheid op scholen: definities en keuzes op micro-, meso-, en macroniveau. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 108-119.

Brugman, D., & Stams, G. (2017). Schoolklimaat: morele opvoeding in het voortgezet onderwijs. I M. van IJzendoorn, & L. van Rosmalen, *Pedagogiek in beeld* (s. 353–362). Houten: Bohn Stafleu van Hoghum. doi:https://doi.org/10.1007/978-90-368-0616-9_28

Cohen, D. (2006). "Family constellations": An Innovative Systemic Phenomenological Group Process From Germany. *THE FAMILY JOURNAL: COUNSELING AND THERAPY FOR COUPLES AND FAMILIES, 14*(3), 226-233.

Cohen, L., & Felson, M. (1979).). Social Change and Crime Rate and Trends: A Routine Activity Approach. *American Sociological Review, 44*(4), 588-608.

Cornish, D., & Clarke, R. (1986). *The Reasoning Criminal.* New York: Springer-Verlag.

Demol, K., Verschueren, K., Lazard, J. M., & Colpin, H. (2021). Students attitudes and perceptions of teacher responses to bullying: An experimental vignette study. *European Journal of Developmental Psychology*. doi:10.1080/17405629.2021.1896492

Devos, R. (2013). *Waarheid spreken in politiek, onderwijs en vriendschap, Michel Foucault over de parresia.* Apeldoorn: Maklu Uitgever.

Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. . I D. Pepler, & K. Rubin, *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Dodge, K., & Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology, 53*(6), 1146-1158. doi:10.1037//0022-3514.53.6.1146

Eerste Kamer. (19. januari 2015). *Memorie van toelichting.* Hentet 5. september 2021 fra Eerste Kamer: https://www.eerstekamer.nl/behandeling/20150119/memorie_van_toelichting/document3/f=/vjqrh6x6n4ze.pdf

Elias, N. (2001). *Het civilisatieproces sociogenetische en psychogenetische onderzoekingen.* Den Haag: Boom Uitgeverij.

Fekkes, M., Pijpers, F., Fredriks, A., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. (2006). Do Bullied Children Get Ill, or Do Ill Children Get Bullied? A Prospective Cohort Study on the Relationship Between Bullying and Health-Related Symptoms. *Pediatrics, 117*(5), 1568-1574. doi:https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review, 71*(4), 257-272. doi:doi.org/10.1037/h0043041

Foucault, M. (1983). *Discours and Truth.* Hentet fra foucault.info: foucault.info/downloads/discourseandtruth.doc

Foucault, M. (2009). *De moed tot waarheid. Het bestuur van zichzelf en de anderen.* Amsterdam: Boom.

Foucault, M. (2011). *De moed tot waarheid.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Garandeau, C., & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.

Garandeau, C., Lee, I., & Salmivalli, C. (2014). Differential Effects of the KiVa Anti-Bullying Program on Popular and Unpopular Bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44-50. doi:10.1016/j.appdev.2013.10.004

Gathers, E. (2005). *At the hands of the" mean girls": The effects of bullying on young women in the secondary classroom.* Athens: University of Georgia (masterthesis).

Ginei, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence, 31*(1), 93-105.

Gladwell, M. (2008). *Uitblinkers.* Amsterdam: Uitgeverij Contact.

Gommans, R. (2008). Pesten is kindermishandeling. Over dat zogenaamde onschuldige gedrag dat pesten heet. *Hogeschool van Arnhen Nijmegen - Pedagogische visies*, 1-11.

Goossens, F., & van der Meulen, F. (2012). De rol van de omgeving: ouders, broers en zussen en sociaal klimaat op school. I F. Goossens, M. Vermande, & F. van der Meulen, *Pesten op school: achtergronden en interventies* (s. 99-116). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Goossens, F., Vermande, M., & Van der Meulen, M. (2012). Pesten: Definitie, sekseverschillen, prevalentie, verloop en consequenties. I F. Goossens, M. Vermande, & M. v. Meulen, *Pesten op school. Achtergronden en interventies.* (s. 13-36). Boom Lemma.

Green, L., & Kreuter, M. (2005). *Health Promotion Planning: An Educational and Environmental Approach. .* New York: McGraw Hill Higher Education.

Haney, C., Banks, C., & Zimbardo, P. (1973). A study of prisoners and guards in a simulated prison. *Naval Research Reviews*.

Helvoirt, D. v., & Smeets, E. (2022). *Veiligheid in het onderwijs. Verslag van een literatuurstudie.* Nijmegen: KBA.

Hendrickx, M. M., Mainhard, T., Oudman, S., Cillessen, A. H., & Brekelmans, M. (2019). Leerkrachtgedrag en de kwaliteit van sociale relaties in de klas: de leerkracht als sociale referent voor de sociale status van de leerling. *Kind en adolescent, 40*, 67-88.

Hendrickx, M., Crombez, G., Roeyers, H., & Orobio de Castro, B. (2003). Psychometrische evaluatie van de Nederlandstalige versie van de Agressie Be-oordelingsschaal van Dodge en Coie (1987). *Gedragstherapie, 36*, 33-43.

Johnson, J. (2013). Beware of Storming: Research Implications for Interpreting Group Climate Questionnaire Scores over Time. *International Journal of Group Psychotherapy, 63*(3), 433-446. doi:https://doi.org/10.1521/ijgp.2013.63.3.433

Kabel, J., Sips, E., & Thole, E. (2010). Klokkenluiders, interne meldregelingen, anonimiteit en privacy. *P&I*, s. 179-183.

Kalverboer, M. (2022). *In eenzaamheid gepest.* Den Haag: Kinderombudsman.

Kamer, T. (1975/76). *Kamerstukken II.* Den Haag: Rijksoverheid.

Kaufman, T. M. (2020). *Toward tailored interventions: explaining, assessing, and preventing persistent victimization of bullying.* Groningen: Rijksuniversiteit.

Kaufman, T. M., Huitsing, G., Bloemberg, R., & Veenstra, R. (2018). Why Does a Universal Anti-Bullying Program Not Help All Children? Explaining Persistent Victimization During an Intervention. *Prevention Science (19)*, 822–832.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The Relationship Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior (25)*, 81-89.

Kobossen, C. (2018). *De Invloed van Leerkracht-Leerling Relatie en Sociometrische Status op Schoolmotivatie bij Kinderen in het Basisonderwijs.* Nijmegen: Radboud Universiteit.

Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2018). Bullying, moral disengagement and empathy: exploring the links among early adolescents. *Educational Psychology, 38*(4), 535-552. doi:10.1080/01443410.2017.1363376

Kumpulainen, K., & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect, 24*(12), 1567–1577. doi:https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00210-6

Lissenbert, E. (2008). *Klokkenluiders of verklikkers. Afscheidsrede prof. Elisabeth Lissenbert bij haar afscheid als hoogleraar criminilogie.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Loeber, R., Slot, N., Laan, P., & Hoeve, M. (2008). *Tomorrow's criminals: The development of child delinquency and effective in-terventions.* Farnham: Ashgate.

MacKenzie, K. (1983). The clinical application of a Group Climate measure. I R. Dies, & K. MacKenzie (Red.), *Advances in group psychotherapy: integrating research and practice* (s. 159-170). New York: International Universities Press.

Martens, R., Stevens, L., Biesta, G., & Valk, R. (2020). *De vraag is opnieuw: Waartoe? : Naar en nieuw discours over betekenisvolle onderwijswetenschap.* Hentet fra NIVOZ: https://nivoz.nl/nl/nro/de-vraag-is-opnieuw-waartoe-naar-een-nieuw-discours-over-betekenisvolle-onderwijswetenschap

Marzano, R. J., Warrick, P., & Simons, J. A. (2015). *Hoogbetrouwbare Scholen.* Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Medst, L. d. (2003). Relevantie van subtypes van agressief gedrag (proactieve en reactieve agressie) voor de klinische praktijk. I P. Hamers, K. v. Leeuwen, C. Breat, & L. Verhofstadt-Deneve, *Moeilijke kinderen of kinderen die het moeilijk hebben.* (s. 113-128). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Mertens, E. C. (2021). *Skills and Struggles in the Intra- and Interpersonal Domain: Effectiveness of Universal School-Based Interventions.* Utrecht: University (Dissertation).

Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Bartner, C., Ireland, L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Agression and Violent Behavior*, 146-156. doi:10.1016/j.avb.2009.01.004

Mooij, T., & de Wit, W. (2009). *Definities van incidenten in het onderwijs.* Nijmegen: Radboud Universiteit.

Mooij, T., Fettelaar, D., & Wit, W. d. (2013). *Pesten op school: secundaire analyse op data uit de Veiligheidsmonitor.* Nijmegen: Radboud Universiteit.

Morris, J., Lummis, G., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2020). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(5), 802-820.

Nagtegaal, F. (2019). *Pesten op de basisschool tegengaan: drie typen interventies. (bachelorscriptie).* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Nelissen, J., & Degryse, J. (2015). Salutogenese. Wat houdt iemand gezond? *Huisarts Nu, 44*(1), 26-31. doi:10.1007/s40954-015-0012-x

Noorden, T. H. (2016). *Mechanisms in bullying and victimization (thesis).* Nijmegen: Radboud Universiteit.

NOS. (20. september 2020). *Meer dan de helft van kinderen 9-13 jaar gepest, vaak buiten zicht van docent.* Hentet fra NOS Nieuws: https://nos.nl/artikel/2349181-meer-dan-de-helft-van-kinderen-9-13-jaar-gepest-vaak-buiten-zicht-van-docent

Ojala, K., & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *Britisch Journal of Developmental Psychology*, 19-35.

Oldenburg, B. (2017). *Bullying in schools: The role of teachers and classmates.* Groningen: Rijksuniversiteit.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren. Some basic facts and effects of a school-based intervention program. I D. Pepler, & K. Rubin, *The development and treatment of childhood aggression* (s. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1992). *Treiteren op school : omgaan met pestkoppen en zondebokken in de klas*. Hentet 13. 7 2022 fra https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01:000881480

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education volume*.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. . I S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage, *Handbook of bullying in schools* (s. 9-33). New York: Routledge.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 520-538. Hentet 13. 7 2022 fra https://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17405629.2012.682358

Omer, H. (2007). *Geweldloos verzet in gezinnen; een nieuwe benadering van gewelddadig en zelfdestructief gedrag van kinderen en adolescenten.* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Omer, H. (2011). *De nieuwe Autoriteit: Samen werken aan een krachtige opvoedingsstijl thuis, op school en in de samenleving.* Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Omer, H., Fatal-Asher, K., Berger, H., & Katz-Tisona, R. (2011). *Nieuwe Autoriteit. Aanwezigheid en toezicht op school.* Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Onderwijs, M. (2021). *Kamerbrief Nieuwe cijfers over pesten in het funderend onderwijs.* Den Haag: Ministerie van OCW. Hentet fra https://www.rijksoverheid.nl/regering/bewindspersonen/arie-

slob/documenten/kamerstukken/2021/09/28/nieuwe-cijfers-over-pesten-in-het-funderend-onderwijs

Onderwijsraad. (2018). *Ruim baan voor leraren.* Den Haag: Onderwijsraad.

Orobio de Castro, B. (2007). *Agressieregulatie training tegen reactieve en proactieve agressie door jeugdigen in Justiële Jeugdinrichtingen: een vergelijking tussen gedragsinterventies.* Den Haag: Dienst Justitiële Inrichtingen, Ministerie van Justitie.

Pabian, S., Dehue, F., Völlink, T., & Vandebosch, H. (2022). Exploring the perceived negative and positive long-term impact of adolescent bullying victimization: A cross-national investigation. *Agressive Behavior, 48*(2), 205-218. doi:https://doi.org/10.1002/ab.22006

Pellegrini, A., & Long, J. (2010). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(2), 259-280. doi:10.1348/026151002166442

Polman, J. (2008). *Hot-Headed or Cold-Blooded? Towards a Clear Distinction between Reactive and Proactive Aggression in Youth.* Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).

Polman, J., Orobio de Castro, B., Boxtel, W. v., & Merk, W. (2007). A meta-analysis of the relation between reactive and proactive aggression. *Abnormal Child Prychology, 35*(4), 522-535. doi:10.1007/s10802-007-9109-4

Poulin, F., & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment, 12*(2), 115-122. doi:10.1037//1040-3590.12.2.115

Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental psychology, 36*(2), 233-240. doi:10.1037//0012-1649.36.2.233

Pouwels, L. (2018). *The group proces of bullying. (thesis).* Nijmegen: Radboud Universiteit.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology* , 8-17.

Romero-Martínez, Á., Sarrate-Costa, C., & Moya-Albio, L. (2022). Reactive vs proactive aggression: A differential psychobiological profile? Conclusions derived from a systematic review. *Neuroscience and biobehavioral Review*. doi:https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104626

Ross, L., & Nisbett, R. (1991). *The person and the situation: Perspectives of social psychology.* New York: McGraw-Hill.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer-group: a Review. *Aggression and Violent Behavior*, 112120.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Aggression and Sociometric Status among Peers: Do Gender and Type of Aggression Matter? *Scandinavian Journal of Psychology, 41*(1), 17-24. doi:https://doi.org/10.1111/1467-9450.00166

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., & Björk, K. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 1-15.

Salmivelli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions?:. *Theory Into Practice: Vol 53, No 4*, 286-292.

Salmivelli, 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. *Aggresive behavior*, 1-15.

Sariwating, K. (11. januari 2022). *Wanneer is pesten strafbaar?* Hentet fra Onderwijsconsument: https://www.onderwijsconsument.nl/is-pesten-strafbaar/

Schiefer, D., & van der Noll, J. (2017). The Essentials of Social Cohesion: A Literature Review. *Social Indicators Research, 132*, 579–603. doi:10.1007/s11205-016-1314-5

Schober, G., Björkqvist, K., & Somppi, S. (2009). Identifying a new subcategory of aggression: sex differences in direct non-verbal aggression. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 1*(3), 58-70.

Scholte, R., Engels, R., Haselager, G., & Kemp, R. d. (2004). Stabiliteit in pesten en gepest worden: associaties met sociaal functioneren op de basisschool en de middelbare school. *Pedagagiek*, 171-186.

Schutz, W. (1958). *FIRO:A three-dimensional theory of interpersonal behavior.* Rinehart.

Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice.* London: Sage publications.

Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R., & Forde, S. (2006). The SRS Safe Schools Survey: A broader perspective on school violence prevention. I S. Jimerson , & M. Furlong , *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (s. 157–170). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Spaaij, R., & Schaillée, H. (2019). Unsanctioned aggression and violence in amateur sport: A multidisciplinary synthesis. *Aggression and violent behavior*, 36-46. doi:https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.11.007

Stiefel, I., Harris, P., & Zollmann, A. W. (2002). Family Constellation - A Therapy Beyond Words. *Australian Association of Family Therapy, 23*(1), 38-44.

Stol, W. P., Tielenburg, C., Rodenhuis, W., Pleysier, S., & Timmer, J. (2011). *Basisboek Integrale Veiligheid. .* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Sutton, J., Smith, P., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435-450.

Taal, M., & Poleij, C. (2011). *Interventies in het onderwijs: werken aan goede verhoudingen.* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Teeuw, I., & de Kloe-van Dam, E. (2014). *Pestgedrag ontmaskerd. Een procesevaluatie naar de M5-aanpak tegen pesten.* Ede: CHE.

Temko, E. (2018). Missing Structure: A Critical Content Analysis of the Olweus Bullying Prevention Program. *Children and Society*, 1-12. doi:10.1111/chso.12280

Thiecke, M., & Van Leeuwen, B. (2019). *Systemisch transitiemanagement.* Amsterdam: Boom Uitgeverij.

Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., & Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: a grounded theory. *Research Papers in Education, 28*(3), 309-329. doi:https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641999

Van de Aa, E. (24. september 2021). Kinderombudsvrouw denkt aan het strafbaar stellen van pesten. *Algemeen Dagblad*. Hentet fra https://www.ad.nl/gezin/kinderombudsvrouw-denkt-aan-strafbaar-stellen-van-pesten~ad76d1080/

Van den Broek, A., & Ramakers, C. (2021a). *Factsheet Pesten op school - VO.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs. Hentet fra https://www.rijksoverheid.nl/regering/bewindspersonen/arie-slob/documenten/rapporten/2021/09/28/factsheet-pesten-op-school-voortgezet-onderwijs

Van den Broek, A., & Ramakers, C. (2021b). *Factsheet Pesten op school Basisonderwijs.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs. Hentet fra https://www.rijksoverheid.nl/regering/bewindspersonen/arie-slob/documenten/rapporten/2021/09/28/factsheet-pesten-op-school-basisonderwijs

van der Ploeg, R. (2016). *Be a buddy, not a bully? Four studies on emotional and social processes related to bullying, defending, and victimization.* Groningen: Rijksuniversiteit.

van der Ploeg, R., Stoltz, S. E., van den Berg, Y. H., Cillessen, A. H., & de Castro, B. O. (2022). To disclose or not? Children's tendency to disclose peer victimisation in elementary school. *Educational Psychology*, s. 857-874. doi:https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2048794

van der Wal, M., & Hirasing, C. R. (2003). Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct en Indirect Bullying. *Pediatrics, 111*(6), 1312-1317.

van der Wilt, F., van Kruistum, C., van der Veen, C., & van Oers, B. (2017). Gender differences in the relationship between oral communicative competence and peer rejection: an explorative study in early childhood education. *Early Childhood Education Research Journal, 25*(3), 807-817.

Van Dijk, T., & Zetten, A. (2015). *Onderzoek naar de M5 aanpak.* Ede: CHE.

van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics, 168*(5), 435-442. doi:10.1001/jamapediatrics.2013.4143

Van Moolenbroek, A. (2012). *Be aware of behaviour.* Utrecht: Utrecht University.

Van Moolenbroek, A. (2013). Passend Onderwijs: wat leraren moeten weten van gedrag. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk., 52*(3-4), 142-154.

Van Moolenbroek, A. (3. januari 2022). *Zilveren weken met een zwart randje.* Hentet fra www.vanmoolenbroek.nl: http://www.vanmoolenbroek.nl/blog/2022/01/03/zilveren-weken-met-een-zwarte-rand/

van Stigt, M. (29. september 2021). *Helpt het strafrecht tegen pesten?* Hentet fra Sociale vraagstukken: https://www.socialevraagstukken.nl/column/helpt-het-strafrecht-tegen-pesten/

Van Verseveld, M. (2021). *Strengthening teachers in their role to identify and address bullying among students in elementary schools.* Amsterdam: Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding (HvA).

Veenstra, R., Oldehinkel, A., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*(4), 672-682. doi:10.1037/0012-1649.41.4.672

Veldkamp, S. A., Boomsma, D. I., de Zeeuw, E. L., van Beijsterveldt, C. E., Bartels, M., Dolan, C. V., & van Bergen, E. (2019). Genetic and Environmental Influences on Different Forms of Bullying Perpetration, Bullying Victimization, and Their Co-occurrence. *Behavior Genetics*, 432-443.

Visser, C. (z.j.). *Aansprakelijke school*. Hentet fra CVisser: https://cvisser.info/informatie/aansprakelijkheid/aansprakelijkheid/school/school.html#pesten

Vitaro, F., Gendreau, P., Tremblay, R., & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines, 39*(3), 377-385.

Wienke, D., & Messing, C. (2010). Omgaan met grensoverschrijdend pubergedrag in het onderwijs. *JeugdenCo Kennis*, 8-18.

Wittebrood, K., & van Beem, M. (2004). *Sociale veiligheid vergroten door gelegenheidsbeperking: wat werkt en wat niet? .* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Yeo, L. S., Ang, R. P., Loh, S., Fu, K. J., & Karre, J. K. (2011). The Role of Affective and Cognitive Empathy in Physical, Verbal, and Indirect Aggression of a Singaporean Sample of Boys. *The Journal of Psychology, 145*(4), 313-330. doi:https://doi.org/10.1080/00223980.2011.568986

Zimbardo, P. (2004). A situationist perspective on the psychology of evil: Understanding how good people are transformed into perpetrators. I A. Miller, *The social psychology of good and evil: Understanding our capacity for kindness and cruelty* (s. 21-50). New York: Guilford.

Zimbardo, P. (2007). *The Lucifer-effect: Understanding How Good People Turn Evil.* New York: Brockman, Inc.

Zimbardo, P., & Leippe, M. (1991). *The psychology of attitude change and social influence. .* New York: McGraw-Hill.

Zuure, N. (2022). *Zelfbeeld van kinderen met externaliserend probleemgedrag en de samenhang met proactieve en reactieve agressie.* Leiden: Universiteit Leiden (masterthesis).