

Populair of verstoten? Een netwerkanalytische studie naar de sociale kenmerken van pesters in het Vlaamse secundaire onderwijs

Jannick Demanet

1. Inleiding

Pesten is een vaak voorkomend sociaal probleem, zowel in België als in het buitenland (Ando, Asakura & Simons-Morton 2005; Klasse 1993; Olweus 1994; Slee 1995; Stevens & Van Oost 1994). Volgens een recent artikel in Klasse, een tijdschrift dat uitgegeven wordt door het Vlaamse Ministerie van Onderwijs, wordt in de Vlaamse scholen door zowat 12% van de leerlingen gepest, terwijl 15% van de leerlingen slachtoffer is van pestgedrag (Klasse 2007). De cijfers van Stevens en Van Oost (1994) liggen in dezelfde lijn: volgens hen is 15% van de Vlaamse leerlingen slachtoffer van pestgedrag, terwijl eenzelfde aantal dader is van het pesten. De cijfers tonen aan dat vele slachtoffers chronisch worden gepest: in de speciale editie van Klasse over pesten wordt aangehaald dat, onder de slachtoffers die bellen naar de kinder- en jongerentelefoons, 75% *regelmatig* wordt gepest, tegenover 10% waar dat nog maar *een of enkele keren* is gebeurd (Klasse 1993). Maar liefst 15% van de bellers gaf aan dat ze *altijd* werden gepest. Bovendien wordt het vaakst gepest in het begin van het middelbaar onderwijs: tussen de leeftijden van 11 en 15 jaar (Klasse 1993). Recent en wetenschappelijk cijfermateriaal is in de Vlaamse literatuur echter moeilijk te vinden. Onderzoek naar pesten was de laatste jaren in Vlaanderen dan ook erg schaars.

Gepest worden, kan voor de slachtoffers zeer ingrijpende gevolgen hebben: het is mogelijk dat de gedupeerde sociaal geïsoleerd geraakt, dat hij/zij een laag zelfbeeld ontwikkelt, en zelfs dat bij de persoon in kwestie een minderwaardigheidscomplex ontstaat (O'Moore & Kirkham 2001; Slee 1995; Twemlow e.a. 1996). Ook pesters ondervinden echter nadeel van hun pestgedrag, want zij blijken daardoor minder graag naar school te gaan, de mogelijkheid tot een depressie te ontwikkelen en, net als bij de slachtoffers, bestaat de kans dat zij

een lager zelfbeeld verkrijgen (O'Moore & Kirkham 2001; Slee 1995). Bovendien kan het permissief staan tegenover hun eigen geweld leiden tot onder andere kindermishandeling en crimineel gedrag in hun latere leven (Twemlow e.a. 1996). Deze ernstige gevolgen, zowel voor slachtoffers als voor pesters, tonen aan dat pesten helemaal geen onschuldig spelletje is tussen leerlingen, al kan het soms zo overkomen bij ouders en leerkrachten. Wat nodig is, is een zo correct mogelijke omschrijving van de factoren die van iemand een pester maken. Dit kan ervoor zorgen dat de risicoleerlingen sneller worden geïdentificeerd, waardoor preventie- en interventiestrategieën efficiënter kunnen worden uitgevoerd. Op die manier kunnen de negatieve consequenties van het deelnemen aan pestsituaties effectiever worden bestreden, zowel voor slachtoffers als voor de pesters zelf.

Verklaringen voor het vertonen van pestgedrag worden vanuit de wetenschappelijke literatuur vanuit verschillende richtingen geopperd (zie bv. Espelage & Swearer 2003 voor een kort overzicht; Mouttapa e.a. 2004; Simons-Morton e.a. 1999; Wai-ming Tam & Taki 2007). Eén van de perspectieven die vaak in de studie van pestgedrag wordt gebruikt, is de sociale dominantietheorie (Hawley 1999; Mouttapa e.a. 2004; Pellegrini, Bartini & Brooks 1999; Pellegrini & Bartini 2001; Pellegrini & Long 2002). Volgens deze theorie, die evolutionair is geïnspireerd, bestaan er twee soorten individuen: mensen die sociaal dominant zijn, en anderen die dat niet zijn. De sociaal dominante individuen zijn diegenen die een grotere toegang hebben tot gewaardeerde, schaarse middelen (Hawley 1999). Personen beschikken over allerlei strategieën, sociaal of antisociaal, om die sociale dominantie te bereiken en te behouden (Charlesworth 1996). Pesten is, volgens deze optiek, één van deze strategieën: hun pestgedrag zorgt ervoor dat ze een grotere toegang hebben dan anderen tot gewenste schaarse middelen, waardoor pesters sociaal dominant zijn.

Pesten kan echter ook gezien worden als een vorm van deviant gedrag, en kan dus ook vanuit de sociale controletheorie worden benaderd (Simons-Morton e.a. 1999). Deze theorie werd opgesteld door Hirschi (1969), en houdt in dat deviante personen de normen van de maatschappij of een bepaalde groep ervan overtreden, omdat ze de band met die maatschappij of groep hebben verbroken. Een deviant persoon voelt zich dus geen lid meer van de gemeenschap, waardoor hij geen remmingen ervaart om de vastgestelde normen ervan te overtreden. Volgens deze optiek zijn deviante adolescenten de band kwijt met hun ouders, hun leeftijdsgenoten en de school (Hirschi 1969). We kunnen dan ook verwachten dat dit ook het geval zal zijn voor pesters.

Deze twee theorieën gaan echter uit van contradictorische veronderstellingen. Zo onderschrijft de sociale controletheorie het *inability model*, ook wel aangeduid als het *social skills deficit model* (Espelage & Swearer 2003), terwijl de sociale dominantietheorie eerder kan worden gezien als een volgeling van het *ability model* (Hansell & Wiatrowski 1981). Anders gesteld: beide modellen

maken verschillende veronderstellingen over de sociale competentie van pesters. Sociale competentie wordt hier gezien als het bezitten van een voordeel in het inschatten van bepaalde situaties (cf. Hansell & Wiatrowski 1981; Houtzager & Baerveldt 1999): sociaal competente personen kunnen zich zo gedragen, dat ze er sociaal beter van worden. Zij kunnen gemakkelijk met mensen omgaan, wat ervoor zorgt dat ze meer contacten leggen, die bovendien intiemer zijn, en dat ze bijvoorbeeld beter in de smaak vallen bij potentiële liefdespartners. Welnu, de sociale dominantietheorie ziet pesters als de sociaal competente jongeren, terwijl de sociale controletheorie net veronderstelt dat pesters een lage sociale competentie hebben.

De bedoeling van deze studie is deze conflicterende veronderstellingen te toetsen met betrekking tot de peestsituatie in het Vlaamse secundair onderwijs. Ook in het buitenland werd deze toets al uitgevoerd, al noemen niet alle studies die dit deden de modellen bij deze naam (bv. Baerveldt, Van Rossem & Vermande 2003; Baerveldt e.a. 2004; Houtzager & Baerveldt 1999; Mouttapa e.a. 2004; Sutton e.a. 1999). Alhoewel deze modellen aan de basis liggen van veel criminologisch onderzoek, en daarenboven theoretisch onverzoenbaar zijn (Gilmore e.a. 1992), is het naar mijn weten de eerste keer dat deze modellen op Vlaamse data tegen elkaar worden uitgespeeld. Alvorens over te gaan tot een bespreking van de gebruikte methoden en resultaten van deze studie, wordt eerst wat meer aandacht besteed aan beide theorieën.

2. Theoretische achtergrond

2.1 Sociale dominantietheorie

De sociale dominantietheorie vertrekt van het feit dat mensen sociale wezens zijn, waarvan het gedrag vormgegeven werd door duizenden jaren lang te evolueren binnen de context van hun sociale groep (Hawley 1999). Overleven betekende in die grote tijdsspanne het verzamelen en uiteraard ook het consumeren van middelen. Deze middelen waren echter schaars, en omdat mensen in groep leefden, moest hiervoor competitie worden aangegaan met de andere groepsleden. De mogelijkheid om als overwinnaar uit de bus te komen, was niet gelijk verdeeld, omdat sommige individuen in deze competitie over betere strategieën beschikten dan anderen. Deze succesvolle individuen, die een hogere toegang hebben dan anderen tot de schaarse middelen, worden door de theorie aangeduid als sociaal dominante personen.

Volgens Hawley (1999) zijn deze processen nog steeds werkzaam in de hedendaagse maatschappij. De middelen waarvoor een competitie wordt aangegaan, kunnen materieel zijn, maar ze kunnen evengoed niet-materieel zijn. Het gaat dan bijvoorbeeld over liefde, vriendschap of status. Mensen gebruiken zowel

sociale als antisociale strategieën voor het bereiken van sociale dominantie (Charlesworth 1996). Een aantal voorbeelden van sociale strategieën zijn het helpen van anderen om hun doelen te bereiken, samenwerking met anderen om gezamenlijk een doel te bereiken, en het delen van verkregen middelen met het oog op een toekomstige wederdienst. Volgens de auteur bergen coöperatieve strategieën dus steeds een egoïstisch element in zich. Als antisociale strategieën noemt Charlesworth (1996) het fysiek kwetsen van anderen, hen verbaal beledigen, hen afpersen, pesten, beliegen, manipuleren, ... Iedereen bedient zich zowel van sociale als van antisociale strategieën (Charlesworth 1996). Welke gehanteerd worden, hangt af van situatie tot situatie.

Ook pesten is één van die antisociale strategieën tot het bereiken van sociale dominantie (Boulton e.a. 1999; Charlesworth 1996; McAllister 2001; Pellegrini & Long 2002). Arora en haar collega Thompson haalden dit element zelfs aan in hun definitie van pesten, toegepast precies op het secundair onderwijs:

“(...) bullying is achieving or maintaining social dominance through overtly aggressive means which occur because the victims have no sufficient skills or capacity to integrate with their peer group (...)” (Arora & Thompson 1987, 116).

Pestgedrag wordt dus toegepast door leerlingen om een hoge statuspositie te bereiken, en om die positie te behouden. Het pestgebeuren is bijgevolg een proces dat wordt vormgegeven door de hiërarchische klasstructuur, en dat op zijn beurt deze structuur helpt vormgeven (Arora & Thompson 1987). Pesten treedt namelijk vooral op als de status van de meest populaire leerlingen in het gedrang komt: als er nood is aan statusconfirmatie (McAllister 2001). Pesten wordt dus gebruikt uit statusoverwegingen: status wordt ermee gedemonstreerd, genegotieerd en verdedigd. Dit blijkt een vruchtbare aanpak te zijn. Zo wees onderzoek uit dat de lokale netwerken van de leerlingen die zich affiliëerden met de pesters (pesters, assistenten en aanmoedigers) inderdaad het grootst zijn, in vergelijking met die van de andere leerlingen (slachtoffers, outsiders en verdedigers van de slachtoffers) (Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1997). Bovendien blijkt agressie in de transitie van het lagere onderwijs naar het middelbaar onderwijs plots vaker voor te komen (Pellegrini & Long 2002). De auteurs van deze studie halen als reden hiervoor aan dat jongeren in die periode in nieuwe sociale groepen terechtkomen, waarvan de statusorde nog niet is vastgesteld. De empirische evidentie wees uit dat pestgedrag op dat moment gebruikt werd om een zo hoog mogelijke positie in het nieuwe netwerk te bekomen. Na verloop van tijd, eens de hiërarchische statusstructuur was gevormd, nam de frequentie van het pestgedrag opnieuw af.

Volgens de sociale dominantietheorie zijn pesters dus sociaal dominante personen. Het is duidelijk dat deze visie uitgaat van een *ability model* (Hansell & Wiatrowski 1981): pesters zijn sociaal competente jongeren, die een hoger sociaal succes kennen dan andere leerlingen.

2.2 Sociale controletheorie

Pesten is een vorm van deviant gedrag (Custers & Engels 2003; Simons-Morton e.a. 1999; Van der Wal, de Wit & Hirasing 2003). Het is namelijk gedrag dat niet te rijmen valt met de waarden die worden vooropgesteld door het algemene schoolklimaat (Haynie e.a. 2001; Pellegrini e.a. 1999; Pelligrini & Bartini 2001). Pesters zijn agressief, impulsief en weinig coöperatief, terwijl het schoolklimaat er vooral op gericht is integratie en samenwerking tussen haar leerlingen te bevorderen. Omdat pesten als deviant gedrag kan worden aangeduid, kan het worden verklaard vanuit de sociale controletheorie (Simons-Morton e.a. 1999).

Sociale controle ontstaat wanneer een individu een bepaalde band voelt met een bepaalde gemeenschap of personen uit die gemeenschap (Hirschi 1969). Als personen het gevoel hebben dat deze spreekwoordelijke band met deze gemeenschap is verbroken, ondervinden ze geen sociale controle meer. Ze hebben dan het gevoel dat ze niet meer gebonden zijn aan de waarden, normen en regels van die gemeenschap, en zijn dus vrij om deviante daden, zoals pestgedrag, te plegen (Akiba e.a. 2002; Hirschi 1969). Volgens Hirschi zijn de belangrijkste kanalen van sociale controle voor adolescenten hun ouders, leeftijdsgenoten en school (Hirschi 1969).

In deze studie concentreren we ons op de leeftijdsgenoten; het is namelijk net op dit punt dat de sociale controletheorie de sociale dominantietheorie tegenspreekt. Sociale controle uitgeoefend door leeftijdsgenoten blijkt deviant gedrag te voorkomen, getuige het feit dat niet-delinquenten een grote kans hebben om niet-delinquenten als vriend te hebben. Aan de andere kant is het ook zo dat deviante personen vriendschappen aangaan met elkaar (bv. Vitaro e.a. 1997; Baerveldt e.a. 2003): omdat zij geen sociale controle ondervinden van hun leeftijdsgenoten, kunnen ze deviant gedrag vertonen (Hirschi 1969). De auteur wijt dit aan het feit dat devianten een lage cohesie in hun vriendschapsrelaties en -groepen bezitten (Hirschi 1969). Hirschi's empirisch onderzoek ondersteunt dit: cohesie in relaties, gemeten als het vertonen van respect voor de vrienden, kan als een rem werken op het vertonen van deviant gedrag. Volgens Hirschi zijn de vriendengroepen van devianten dus verzamelingen van delinquente jongeren, die met zwakke en weinig respectvolle vriendschapsrelaties met elkaar verbonden zijn. Ook recenter onderzoek toont aan dat pesters vaak sociaal incompetent jongeren zijn (Haynie e.a. 2001). Zo zouden pesters een aantal psychosociale problemen hebben: ze blijken minder coöperatief te zijn, impulsiever te zijn, minder populair te zijn dan andere leerlingen, en minder resistent te zijn ten opzichte van groepsdwang. Dit laatste brengt ons bij een belangrijk punt: niet elke vorm van sociale controle verhindert deviant gedrag. Het is namelijk mogelijk dat associaties met bepaalde antisociale jongeren deviant gedrag in de hand werken. Zo wees de longitudinale studie van Espelage en haar collega's uit dat het behoren tot een agressieve vriendengroep op het eerste meetmoment, een belangrijke factor was in het

verklaren van pestgedrag op het tweede meetmoment (Espelage, Holt & Henkel 2003). Dit wordt aangeduid met de term *reciproke socialisatie*, of *beïnvloeding* (Baerveldt e.a. 2004; Kandel 1978). Binnen agressieve vriendengroepen bestaat er zelfs een tendens tot het dwingen van de groepsleden tot het vertonen van agressief gedrag, iets wat aangeduid wordt door de term *closure* (Wellman & Frank 2001). Dit wordt hier niet verder in detail besproken, maar het is wel belangrijk om in het achterhoofd te houden dat het vooral sterk cohesieve relaties met niet-agressieve jongeren zijn die het pesten tegengaan. Bovendien merkte ook Hirschi (1969) zelf dit probleem al op, en hij stelde dat de cohesie in de vriendschapsrelaties tussen devianten onderling zwakker was dan die cohesie bij niet-deviante jongeren. Volgens hem speelt vooral het mechanisme van *selectie* (Kandel 1978): deviante jongeren zijn al deviant voor ze elkaar als vrienden gaan uitkiezen (Baerveldt e.a. 2004; Hirschi 1969).

Het is duidelijk dat de sociale controletheorie uitgaat van het *inability model*: deviante jongeren hebben volgens deze zienswijze een lagere sociale competentie dan anderen (Hansell & Wiatrowski 1981). Daardoor hebben ze een lager aantal vrienden dan andere leerlingen, en zijn de associaties die ze wel aangaan, zwak en weinig cohesief. Pesters zijn in deze visie dus sociaal onsuccesvolle leerlingen, die, net omdat ze weinig sterk cohesieve associaties kunnen aangaan met andere leerlingen, vrij zijn van de sociale controle die hen het pesten moet beletten.

Naast de leeftijdsgenoten zijn ook de school en het gezin belangrijke kanalen voor het uitoefenen van sociale controle. Deviante personen hebben volgens Hirschi lagere schoolresultaten, wat leidt tot een algemene afkeer van de school (Hirschi 1969). Deze voorspelling wordt empirisch ondersteund (Bosworth, Espelage & Simon 1999; Slee 1995). De afkeer van de school bij pesters vertaalt zich onder andere in een lagere schoolbetrokkenheid en in het feit dat pesters zich veel ongelukkiger voelen op school dan andere leerlingen. Bovendien blijkt dat leerlingen die academisch slechter presteren, inderdaad een grotere kans hebben op het vertonen van schoolaliënantie dan anderen (Samdal, Wold & Bronis 1999). Hirschi (1969) stelt verder dat die schoolafkeer zou leiden tot het verwerpen van de schoolautoriteit: de pester voelt zich geen lid meer van de schoolgemeenschap en dit zorgt ervoor dat pesters de waarden en normen van die gemeenschap verwerpen. Dit wordt ook empirisch teruggevonden: het blijkt dat pesters permissief staan tegenover het gebruik van agressie, terwijl dat door de school sterk wordt afgekeurd (Bosworth e.a. 1999; Pelligrini e.a. 1999; Salmivalli e.a. 1997). Bovendien staan pesters ook niet positief tegenover de studiewaarden: vaak zien ze de voordelen niet in van het presteren, het bijleren en het studeren (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrøm 2001). Volgens deze theorie zijn pesters dus leerlingen die worden gekenmerkt door een lage schoolbetrokkenheid, en negatieve attitudes tegenover het studeren.

Een laatste belangrijke bron van sociale controle ligt bij de ouders van jongeren (Hirschi 1969). Bij deze vorm van sociale controle is het belangrijk hoeveel waarde een jongere aan de mening van zijn ouders hecht: hoe meer de jongere rekening houdt met die mening, hoe groter de kans dat hij/zij ofwel geen delinquente daad begaat, of dat hij/zij dat enkel doet als zijn/haar ouders dat niet te weten (kunnen) komen (Hirschi 1969). Inderdaad, de gezinnen van pesters worden gekenmerkt door een lage cohesie en meer afstandelijke relaties (Bowers e.a. 1992; Rigby 1993). Pesters zullen het dus hoogstwaarschijnlijk niet belangrijk vinden wat hun ouders van hen denken. Daarnaast zijn ouders van deviante jongeren ook zeer weinig bij de school betrokken (Ando e.a. 2005; Flouri & Buchanan 2003; Loeber & Dishion 1983; Ma 2002). Wat de leerling op school ook uithaalt, de kans is toch groot dat zijn ouders dat nooit te weten komen, waardoor de jongere met de waarden en normen van zijn/haar ouders geen rekening moet houden.

2.3 Sociale dominantie versus sociale controle

De sociale controletheorie ziet pesten dus als een gevolg van het gevoel van de pester dat hij geen lid meer is van de schoolgemeenschap, terwijl de sociale dominantietheorie dit gedrag eerder naar voren schuift als een succesvolle strategie voor het bereiken van bepaalde sociale doelen, zodat de personen die het gedrag vertonen kunnen worden aangeduid als sociaal dominant. Deze twee zienswijzen gaan dus uit van twee fundamenteel tegenovergestelde veronderstellingen: hét motief volgens de sociale dominantietheorie is het willen versterken van de eigen positie in de gemeenschap; volgens de sociale controletheorie heeft de pester het lidmaatschap van die gemeenschap al lang opgegeven. Het is evident dat slechts één van beide theorieën het hier bij het rechte eind kan hebben. De onderzoeksvraag die de basis vormt voor deze studie, luidt dan ook: “Zijn pesters sociaal succesvolle leerlingen, die de topposities in een bepaalde gemeenschap innemen, zoals gesteld door de sociale dominantietheorie, of zijn ze eerder sociaal incompetent personen, die het lidmaatschap van de gemeenschap al lang opgegeven hebben, zoals de sociale controletheorie verdedigt?”

3. Methoden

3.1 Dataset

De data van deze studie maken deel uit van het Vlaams Leerlingen Onderzoek (VLO). Dit grootschalig onderzoek werd uitgevoerd in het schooljaar 2004-2005 en bevroeg zowel scholen, leerkrachten als leerlingen. De bevraging resulteerde dus in drie afzonderlijke datasets, waarvan enkel de laatste zal ge-

bruikt worden in deze studie. Het VLO werkte met een getrapte steekproef, waarbij eerst *proportional-to-size* postcodes werden geselecteerd: postcodes van grotere steden, waar dus ook meer scholen voorkomen, hadden een grotere kans om geselecteerd te worden dan postcodes van kleinere gemeenten. In totaal werden 48, of één vijfde van de 240 Vlaamse postcodes, geselecteerd. In deze gemeenten werden alle scholen gecontacteerd, zolang ze het derde en het vijfde jaar secundair onderwijs aanboden en geen deel uitmaakten van het Buitengewoon Secundair Onderwijs. Dit resulteerde in een respons van 31% en onderzoek wees uit dat er hierdoor geen vertekening van de data optrad: de 84 participerende scholen zijn representatief voor de Vlaamse situatie (Van Houtte e.a. 2005). Deze lage respons is waarschijnlijk een gevolg van de overbevraging van de Vlaamse scholen: omdat scholen worden overstelpt met onderzoeksaanvragen, werken ze meestal via het *first-come, first-serve*-principe. Ze selecteren zichzelf dus niet via een bepaalde methodiek, waardoor hierdoor geen vertekening van de resultaten plaatsvindt. Binnen de scholen die uiteindelijk toestemden om deel te nemen aan het onderzoek, werden alle leerlingen uit het derde en het vijfde jaar klassikaal bevroegd. Ook hier hadden we te kampen met een lichte uitval van respondenten, wegens ziekte, afwezigheid of georganiseerde klasuitstappen die net op het moment van de bevraging vielen. De respons van leerlingen in het derde jaar was hierdoor 90%, in het vijfde jaar was dat 86%, en voor onze volledige steekproef bedroeg die 88%. Uiteindelijk werden 11872 leerlingen bevroegd.

3.2 Onderzoeksdesign

In navolging van andere studies die vertrokken van de sociale dominantietheorie (Salmivalli e.a. 1997), de sociale controletheorie (Baerveldt 1992) en van studies die expliciet het *ability* en het *inability model* tegen elkaar uitspeelden (Baerveldt e.a. 2003; Baerveldt e.a. 2004; Houtzager & Baerveldt, 1999; Moutapa e.a. 2004) wordt hier gewerkt met netwerkanalyse. De data van het VLO bevatten een aantal maten die werden bekomen met behulp van een nominatieprocedure. In een dergelijke nominatieprocedure wordt aan de respondenten gevraagd om klasnummers op te geven van hun medeleerlingen als antwoord op bepaalde vragen. Zo moesten de leerlingen onder andere de nummers van hun beste vrienden opgeven, van de leerlingen waar ze absoluut niet mee wilden omgaan en van de leerlingen aan wie ze informatie zouden vragen over condooms en SOA's. Ook werd hen gevraagd op te geven wie hen pestte, zodat het op basis van deze dataset mogelijk is de pesters te identificeren. Om die reden werd niet gewerkt met anonieme data: het moest namelijk mogelijk zijn leerlingen door middel van de nominatieprocedure aan elkaar te koppelen. Nadat dit was gebeurd, werden alle data wel anoniem gemaakt. De gegevens die op deze manier werden verzameld, werden door middel van netwerkanalyse tot numerieke variabelen getransformeerd. Hiervoor werd het programma

UNAP (Utrecht Network Analysis Program) gebruikt (Van Rossem 2006). Netwerkanalyse werd toegepast voor het aanmaken van de afhankelijke variabele van dit onderzoek en voor een aantal sociale variabelen (sociometrische populariteit, gepercipieerde populariteit, intragroepscohesie en intieme vriendschappen). Hoe dit werd gedaan, wordt bij de operationalisering van de variabelen uit de doeken gedaan.

Om een antwoord op de hierboven geformuleerde onderzoeksvraag te formuleren, wordt gebruik gemaakt van regressieanalyse. Op die manier kan namelijk de samenhang van elk van de gekozen onafhankelijke variabelen met het al dan niet vertonen van pestgedrag worden nagegaan. Omdat de afhankelijke variabele echter dichotoom is (namelijk pester of niet, zie de variabelensectie), wordt niet gebruik gemaakt van een eenvoudige regressietechniek, maar van logistische regressie. Deze vorm van regressie is namelijk het meest aangegeven als men werkt met dichotome afhankelijke variabelen (Hosmer & Lemeshow 1989).

Om te kunnen discrimineren tussen het *ability* en het *inability model*, worden een aantal sociale kenmerken getest, die als indicator kunnen worden gebruikt voor de sociale competentie van jongeren. Er wordt namelijk verondersteld dat jongeren die een hoog sociaal succes kennen, die positie hebben bereikt omdat hun grotere sociale competentie ervoor zorgt dat ze succesvoller zijn in het aanwenden van dominantiestrategieën. Jongeren met een lager sociaal succes kunnen dan worden gezien als sociaal incompetent: hun sociale incompetentie zorgt ervoor dat ze weinig tot geen cohesieve vriendschappen hebben, waardoor via dit kanaal op hen geen sociale controle wordt uitgeoefend. Vanuit de sociale dominantietheorie worden een aantal sociale kenmerken aangedragen, waaronder de populariteit van jongeren. Parkhurst en zijn collega Hopmeyer (1998) toonden aan dat populariteit uiteenvalt in twee dimensies: de sociometrische populariteit, die eerder al werd gebruikt in studies die vanuit deze theorie vertrokken (Mouittapa e.a. 2004) en in studies die het *ability* en *inability model* tegen elkaar uitspeelden (Baerveldt e.a. 2003; Baerveldt e.a. 2004) en de gepercipieerde populariteit of het sociaal aanzien. De twee kenmerken worden in de variabelensectie verder uit de doeken gedaan. Naast deze populariteitsmaten wordt ook het sociale kenmerk 'aantal liefdespartners' getoetst op zijn invloed, omdat eerder aangetoond werd dat agressieve jongeren in de adolescentie een grotere kans maken om in de smaak vallen bij het andere geslacht (Bukowski, Sippola & Newcomb 2000). Het is duidelijk dat deze bevinding overeenstemt met wat in de sociale dominantietheorie naar voren wordt gebracht.

Ook vanuit de sociale controletheorie worden een aantal sociale kenmerken aangedragen. Onderzoek dat van deze theorie vertrok om de geldigheid van het *inability model* na te gaan, testte de cohesie van de netwerken van jongeren (Baerveldt e.a. 2003), naast het aantal intieme vriendschappen waarover ze beschikken (Baerveldt e.a. 2004; Houtzager & Baerveldt 1999).

De toetsing van deze sociale kenmerken zorgt ervoor dat we duidelijk zullen kunnen discrimineren tussen beide modellen. Scoren pesters op al deze zaken hoog, dan gaat het *ability model* op; scoren ze hierop eerder laag, dan moeten we meer geloofwaardigheid hechten aan het *inability model*.

Om ook de andere voorspellingen van de sociale controletheorie in acht te nemen, worden in deze studie een aantal gezins- en schoolkenmerken opgenomen. Zo werd gepeild naar de ouderlijke schoolbetrokkenheid en de ouderlijke aanmoediging van de respondenten, om na te gaan in hoeverre de ouders zicht hebben op wat op school gebeurt, en werd ook nagegaan in hoeverre de jongere in kwestie zich betrokken voelt bij de school, en hoe belangrijk hij/zij het studeren vindt.

De gebruikte onafhankelijke variabelen kunnen dus worden opgesplitst in drie groepen: sociale kenmerken, gezinskenmerken en schoolkenmerken. Hiernaast worden aan het model de controlevariabelen geslacht, leerjaar, etniciteit, en de SES van zijn gezin toegevoegd, omdat onderzoek uitwees dat ook deze factoren een impact op pestgedrag kunnen uitoefenen (Ando e.a. 2005; Christie-Mizell 2003; Kelly & Cohn 1988; Ma 2002; Strohmeier 2003). Bovendien beïnvloedt geslacht een aantal kenmerken van het netwerk van een persoon (Baerveldt e.a. 2004), wat het noodzakelijk maakt hiervoor te controleren. Ten slotte wordt de controlevariabele onderwijstype nog aan het model toegevoegd. Onderzoek in Vlaanderen wees namelijk uit dat leerlingen uit het technisch en beroepsonderwijs negatiever staan tegenover de schoolse waarden (Van Houtte 2006), waardoor moet worden gecontroleerd voor deze relatie.

In deze studie wordt met een stapsgewijze logistische regressie gewerkt. Eerst wordt enkel de invloed van de sociale variabelen nagegaan, waarna in het tweede model wordt gecontroleerd voor de demografische variabelen. In het derde en laatste model worden ook de gezins- en schoolvariabelen toegevoegd, om een verdere toetsing van de sociale controletheorie mogelijk te maken. Dit heeft als voordeel dat mogelijke intermediaire en selectie-effecten kunnen worden nagegaan, en dat de toegevoegde verklaarde variantie van elk van de relevante blokken kan worden geschat.

3.3 Hypothesen

Uiteindelijk kunnen dan een aantal concrete hypothesen opgesteld worden met betrekking tot de gebruikte variabelen. Op basis van de sociale dominantietheorie en het *ability model* veronderstellen we dat pesters gekenmerkt worden door een hoge sociometrische populariteit, een hoge gepercipieerde populariteit, een hoog aantal liefdespartners, sterk cohesieve relaties en een hoog aantal intieme vriendschappen.

Op basis van de sociale controletheorie en het *inability model* veronderstellen we dat pesters gekenmerkt worden door een lage sociometrische populariteit, een lage gepercipieerde populariteit, een laag aantal liefdespartners, zwakke relaties en een laag aantal intieme vriendschappen.

3.4 Variabelen

Afhankelijke variabele

De afhankelijke variabele voor deze studie is een maat die aanduidt of de respondent in kwestie al dan niet *pester* is (0 = niet-pester, 1 = pester). Om dit kenmerk te meten, werd gebruik gemaakt van de hierboven vermelde nominatieprocedure. Daartoe werd aan de respondenten de vraag gesteld: “Door wie word je gepest?”. De respondenten konden zoveel klasnummers invullen als ze zelf wilden, en het was ook mogelijk om niemand aan te duiden. Van deze maat werd vervolgens de ingraad berekend per respondent, wat inhoudt dat per respondent werd geteld hoeveel anderen hem of haar als pester identificeerde. Daarna werd de maat gedichotomiseerd, zodat de maat aangaf of de respondent in kwestie door één of meerdere leerlingen als pester werd aangeduid, of niet. Ongeveer 14,4% van de leerlingen werd door de respondenten als pester geïdentificeerd (zie Tabel 1).

Sociale variabelen

Om na te gaan hoe succesvol elk van onze respondenten was, werden enkele sociale kenmerken gemeten. In onze vragenlijst kwamen twee maten van populariteit voor, die opnieuw gemeten werden aan de hand van de nominatieprocedure. De twee vragen waren: “Wie zijn je beste vrienden op deze school?” en “Naar wie kijk je op?” Deze maten komen in grote mate overeen met de distinctie die Parkhurst en Hopmeyer maken tussen de *sociometric popularity*, en de *perceived popularity* (Parkhurst & Hopmeyer 1998): sociometrische populariteit behelst het aantal vrienden waarover een persoon beschikt, terwijl de gepercipieerde populariteit eerder gaat over het sociaal aanzien dat hij geniet. Ook van deze twee netwerkmaten werd de ingraad per respondent berekend: er werd steeds geteld hoeveel leerlingen hem/haar als beste vriend of als iemand waar ze naar opkijken nomineerden. Beide maten worden hier opgenomen, omdat het kan zijn dat jongeren die opkijken naar pesters, hen sneller eenzijdig als vrienden zullen aanduiden. Inderdaad, onderzoek wees uit dat beide dimensies van populariteit positief met elkaar zijn gecorreleerd (Lease, Kennedy & Axelrod 2002), maar zeker niet volledig samenvallen (Cillessen & Mayeux 2004). Sommige jongeren beschikken dus over een hoge gepercipieerde populariteit, maar een lage sociometrische populariteit, en het zijn net die jongeren, die volgens Parkhurst en Hopmeyer een grote kans hebben om deviant gedrag te vertonen (Parkhurst & Hopmeyer 1998). In onze steekproef was het gemiddelde op de sociometrische populariteit 6,02 (SA: 3,27); op de gepercipieerde

populariteit bedroeg die 0,53 (SA: 0,89) (zie Tabel 1). Ook hier was er geen maximum aantal personen dat kon worden aangeduid en was het mogelijk niemand te nomineren.

Een volgende belangrijke sociale karakteristiek is het aantal liefdespartners dat een jongere al gehad heeft. Deze maat werd nagegaan door simpelweg aan de respondenten te vragen: “*Hoeveel lieven heb je al gehad?*” Een lief werd gedefinieerd als iemand waar mee werd getongzoend én vaak tijd mee doorgebracht werd. 13,5% van de respondenten gaven geen antwoord op deze vraag. Van de respondenten waar we wel informatie over hadden, was de gemiddelde waarde op deze maat ongeveer 5 liefdespartners. Er bestond heel wat spreiding op deze maat (SA: 3,13), wat waarschijnlijk verklaard kan worden door het leeftijdsverschil van de respondenten: een deel van hen zat in het derde jaar, het andere deel in het vijfde jaar, en de resultaten wezen uit dat jongeren uit het vijfde jaar meer liefdespartners gehad hebben dan de leerlingen uit het derde jaar (respectievelijk een gemiddelde waarde van 5,31 en 4,80).

De *intragroepscohesie* van de respondenten werd opnieuw via de nominatieprocedure berekend. De groep wordt hier gedefinieerd als het lokaal netwerk van de respondent: het netwerk gevormd door hemzelf en de leerlingen die hem als beste vriend hebben genomineerd. Cohesie wordt hier gemeten door de densiteit van dat lokale netwerk na te gaan. Een maximale densiteit betekent dat alle vrienden van de respondent in kwestie ook onder elkaar vriendschapsbanden hebben: een volledig verzadigd lokaal netwerk dus. Minimale densiteit daarentegen betekent dat geen enkele vriend van de respondent in kwestie een vriendschapsband heeft met een andere vriend van de respondent. De maat werd aangemaakt op basis van het item op de vragenlijst: “*Wie zijn je beste vrienden?*”, en gaat dus na of de beste vrienden van de respondent ook elkaar hebben genomineerd. Een maximale densiteit krijgt op deze maat de waarde 1, een minimale densiteit krijgt de waarde 0. Zoals te zien is in tabel 1, bedroeg het gemiddelde in de steekproef 0,36 (SA: 0,19). Er kon een waarde worden berekend voor 11698 van de 11872 respondenten (98,5%).

Naast het aantal beste vrienden, werd ook het aantal *intieme vriendschappen* van de respondent nagegaan. Ook dit werd gemeten via de nominatieprocedure, waarbij de vraag gesteld werd: “*Met wie praat je over persoonlijk zaken zoals problemen thuis of verliefdheid?*”. Er wordt, in analogie met de studies van Baerveldt en collega's (2003; 2004), verondersteld dat het praten over dergelijke persoonlijke zaken enkel gebeurt met jongeren waar men intiem mee is bevriend. Opnieuw werd op deze maat de ingraad per respondent berekend, zodat we een maat hebben die aanduidt hoeveel jongeren hem/haar als intieme vriend aanduidt. Er waren geen ontbrekende waarden op deze variabele. Het gemiddelde bedroeg 1,9 (SA: 1,65) (zie Tabel 1). Zoals te verwachten was, beschikten de respondenten dus over een lager aantal intieme vriendschappen dan beste vriendschappen, waarvan het gemiddelde ongeveer 5 was.

Gezinsvariabelen

De *ouderlijke schoolbetrokkenheid* van de respondenten werd gemeten aan de hand van een index. Deze werd aangemaakt door de som van de antwoordscores van de respondenten te nemen op 9 vragen, geïnspireerd op Muller (1995; 1998) en Rumberger (1995). De items gingen van een reeks algemene vragen over de ouders (bv. “*Zijn je ouders geïnteresseerd in wat er gebeurt op school?*”), over een indicator voor de participatie van de ouders in het beleid van de school (“*Zijn (is) (één van) je ouders lid van het oudercomité/participatieraad?*”), tot een indicator voor de kennis van de ouders van de respondent over andere ouders in de school (“*Kennen je ouders de ouders van je klasgenoten?*”). De ontbrekende waarden werden geïmputeerd aan de hand van item correlatie substitutie (Huisman 1999). De hoogst mogelijke score op de uiteindelijke index bedroeg 45; de laagste mogelijke score 10. Het gemiddelde op deze schaal bedroeg 31,36 (SA: 5,40) (zie Tabel 1).

Naast de *ouderlijke schoolbetrokkenheid*, werd ook de *ouderlijke aanmoediging* nagegaan. Deze maat, die werd gecreëerd door Brutsaert (2001), meet meer de globale ouderlijke aandacht die elk kind krijgt, terwijl de *ouderlijke schoolbetrokkenheid* eerder de schoolspecifieke aandacht beslaat. Deze gezinsvariabele werd gemeten aan de hand van zeven uitspraken. De respondenten konden kiezen uit 5 categorieën om aan te duiden in welke mate ze akkoord waren met deze uitspraken (*Absoluut niet akkoord, Niet akkoord, Onbeslist, Akkoord, Volledig akkoord*). Hiervan werd de gemiddelde waarde per respondent berekend, die als score voor die respondent werd gebruikt. Ook bij deze schaal werd item correlatie substitutie (Huisman 1999) voor de ontbrekende waarden gebruikt. Een aantal voorbeelden van deze vragen zijn: “*Als ik iets wil vertellen, doen mijn ouders alsof ze me niet horen*”, “*Ik heb het gevoel dat mijn ouders heel weinig om me geven.*”, en “*Ik geloof dat mijn ouders niet geloven dat ik iets goed kan doen.*” Het gemiddelde op deze schaal was 4,05 (SA: 0,80). In tabel 1 is verder nog te zien dat Cronbach’s alpha voor deze schaal een waarde had van 0,83, wat zeer hoog is. We kunnen dus stellen dat deze schaal betrouwbaar is.

Schoolvariabelen

Naast de *ouderlijke schoolbetrokkenheid*, wordt ook de *schoolbetrokkenheid* van de leerling zelf in de analyse opgenomen. De schaal die werd gebruikt, is gelijkaardig aan de ‘*Psychological Sense of School Membership*’-schaal die werd ontwikkeld door Goodenow (1993). De maat werd gemeten aan de hand van achttien uitspraken, waarbij de respondenten via dezelfde vijf antwoordcategorieën konden aangeven in hoeverre ze ermee akkoord gingen. Opnieuw werd een maat geconstrueerd aan de hand van de gemiddelde waarden op deze uitspraken. Een aantal voorbeelden van de uitspraken bij deze schaal zijn: “*Ik voel me echt deel van deze school.*”, “*Mensen als ik worden hier moeilijk aanvaard.*” en “*Ik voel me anders dan de meeste leerlingen hier.*” De ont-

brekende waarden werden geïmputeerd via item correlatie substitutie (Huisman 1999). Het gemiddelde op de uiteindelijke schaal was 3,39 (SA: 0,52) (zie Tabel 1). Opnieuw toonde de Cronbach's alpha (0,86) aan dat deze schaal betrouwbaar is.

Tabel 1. Beschrijvende statistieken voor de variabelen: frequenties (%), gemiddelden (Gem.), standaardafwijkingen (SA), Cronbach's alpha en aantal eenheden (N).

Variabelen	%	Gem.	SA	Cronbach's alpha	N
<i>Afhankelijke variabele</i>					
Pester?					
Pester	14,4%				11872
<i>Sociale variabelen</i>					
Sociometrische populariteit		6,02	3,27		11872
Gepercipieerde populariteit		0,53	0,89		11872
Aantal liefdespartners		5,06	3,13		10277
Intragroepscohesie		0,36	0,19		11698
Intieme vriendschappen		1,90	1,65		11872
<i>Gezinsvariabelen</i>					
Ouderlijke schoolbetrokkenheid		31,36	5,40		11529
Ouderlijke aanmoediging		4,05	0,80	0,83	11722
<i>Schoolvariabelen</i>					
Schoolbetrokkenheid		3,39	0,52	0,86	11543
Studiebetrokkenheid		3,24	0,67	0,76	11714
<i>Demografische controlevariabelen</i>					
Geslacht					11843
Meisje	51,4%				
Leerjaar					11872
3de jaar	51,2%				
Onderwijstype					11872
ASO	46,7%				
KSO	2,7%				
TSO	28,5%				
BSO	22,0%				
Allochtoon?					11870
Allochtoon	11,2%				
SES-gezin		5,20	2,10		11137

De *studiebetrokkenheid* van de leerlingen ten slotte, toont aan hoe positief de jongere in kwestie tegenover studeren en presteren staat. De gebruikte schaal werd ontwikkeld door Brutsaert (2001). De schaal werd gemeten via zes uitspraken, waarbij de respondenten hun instemming konden uitdrukken via vijf antwoordcategorieën. Een aantal voorbeelden van de uitspraken: “*Studeren is tijd-verlies.*”, “*Voor mij is studeren heel belangrijk omdat men zich zo ontwikkelt.*” en “*Iemand die altijd alle lessen leert, is een uitslover.*” De schaal werd bekomen door per respondent de gemiddelde antwoordscore te berekenen, en er werd gewerkt met item correlatie substitutie (Huisman 1999). Het schaalgemiddelde bedroeg 3,24 (SA: 0,67) (zie Tabel 1). De Cronbach’s alpha van 0,76 toonde ook hier de betrouwbaarheid van de schaal aan.

Demografische controlevariabelen

De steekproef was gelijkmatig verdeeld naar *geslacht*: ongeveer 51% van de eenheden waren meisjes (jongen = 1; meisje = 2). Zoals gezegd, werd het VLO uitgevoerd in het derde en vijfde *leerjaar* secundair onderwijs (derde = 1, vijfde = 2). Per respondent werd onmiddellijk gecodeerd of ze in het derde, dan wel in het vijfde jaar zaten, zodat op deze variabele geen ontbrekende waarden voorkomen. De steekproef was over deze beide leerjaren ongeveer gelijk verdeeld: 51% van de steekproef behoorde tot het derde jaar. Ook het *onderwijstype* van de leerlingen werd onmiddellijk gecodeerd, zodat we opnieuw niet af te rekenen hebben met ontbrekende waarden. Blijkbaar liep de meerderheid van de respondenten school in het ASO (46,7%), en slechts een heel kleine minderheid behoorde tot het KSO (2,7%). Aangezien er in Vlaanderen veel minder KSO-scholen zijn dan scholen van de andere types, is dit niet verwonderlijk (Van Houtte e.a. 2005). De *etniciteit* van de respondent werd geconstrueerd op basis van verschillende vragen in de enquête. Er werd vertrokken van de geboorteplaats van de grootmoeder aan moeders zijde, en als hierover geen gegevens beschikbaar waren, werd gekeken naar de nationaliteit van vader en moeder. Ook de thuistaal (‘andere taal dan het Nederlands’ als antwoordcategorie), de religie en de naam van de leerling konden een indicatie van zijn/haar etnische herkomst vormen. Uiteindelijk werd een dichotome maat bekomen, die aangaf of de leerling autochtoon of allochtoon was. Deze maat, die voor praktisch elke respondent (11870) gecreëerd kon worden, wees uit dat 11,2% van de respondenten allochtoon was, waarvan 12,6% in het derde, en 9,6% in het vijfde jaar zat. Een laatste controlevariabele, de SES van het gezin, werd gemeten aan de hand van het beroep van vader of moeder (Erikson, Goldthorpe & Portocarero 1977), of, als die niet werkten, het laatste beroep dat ze hadden uitgeoefend. Om ten slotte van deze informatie per individu naar de SES van het gezin over te gaan, werd gewerkt via het *dominance model* (Szelényi & Olvera 1996). Via deze aanpak bepaalt de persoon met de hoogste SES-positie in het gezin de SES van het gezin. Het gemiddelde op deze maat was 5,20 (SA: 2,10) (zie Tabel 1). Voor 6,2% van onze steekproef konden geen waarden berekend worden op deze maat.

4. Resultaten

Zoals eerder aangegeven, bestond de steekproef uit 14,4% pesters, een aantal dat ongeveer overeenkomt met wat in andere studies werd gevonden, zowel in Vlaanderen als internationaal (bv. Nansel e.a. 2001; Pellegrini e.a. 1999; Slee 1995; Stevens & Van Oost 1994). Pellegrini en zijn collega's vinden bijvoorbeeld 14% pesters, Nansel en zijn medewerkers bekomen een relatieve frequentie van 13%, terwijl Stevens en Van Oost voor Vlaanderen een percentage van 15% uitkomen. In deze dataset pestten jongens vaker dan meisjes: bij die laatste categorie was slechts 9,3% pester, terwijl maar liefst 19,7% van de jongens pestgedrag vertoonde. Dit verschil is significant ($p < 0,001$). Er blijkt tussen beide geslachten dus een groot verschil te zijn in het vertonen van pestgedrag: een bevinding die ook in de literatuur vaak naar voren komt (Ando e.a. 2005; Bosworth e.a. 1999; Espelage e.a. 2003; Salmivalli e.a. 1997). Bovendien blijkt er ook een significant verschil op te treden tussen beide leerjaren ($p < 0,001$): in het derde jaar is 16,2% van de leerlingen pester, terwijl dit in het vijfde jaar al afgenomen is tot 12,4%. Deze studie lijkt dus de resultaten van Espelage en haar collega's (2003) tegen te spreken. Hun onderzoek vond een procentueel verschil tussen de verschillende jaren, maar wel in omgekeerde zin: oudere jaren leken daar meer pesters te bevatten. Het effect van leerjaar bleek er echter niet significant te zijn. Onze resultaten liggen eerder in dezelfde lijn als de studie van Smith en zijn collega's (1999), die vonden dat in hogere jaren minder werd gepest. Daarnaast kan nog worden opgemerkt dat er grote verschillen bestonden tussen de vier onderwijstypes ($p < 0,001$): het meest werd gepest in het BSO (19,3%), gevolgd door het TSO (16,1%) en het KSO (16%), en het minst werd gepest in het ASO, waar slechts 10,9% van de leerlingen als pester werd aangeduid. Ook tussen autochtonen en allochtonen trad een significant verschil op ($p < 0,001$): 14% van de autochtonen werd aangeduid als pester, tegenover 17,5% van de allochtonen. Deze resultaten zijn tegengesteld aan die van Strohmeier (2003), die dit naging voor de situatie in Oostenrijk. Daar bleken autochtone Oostenrijkers vaker te pesten dan de immigranten. Naar mijn weten is dit nog niet nagegaan in Vlaanderen. Naargelang de sociaal-economische status van het gezin waren weinig verschillen vast te stellen, enkel dat de laagste klasse (ongeschoolde handarbeid) een hoger percentage pesters bevatte dan de andere klassen (17,3%).

Uiteindelijk kan worden overgegaan tot het bespreken van de resultaten van de stapsgewijze logistische regressie-analyse. De resultaten van deze analyse zijn terug te vinden in tabel 2. In een eerste stap wordt enkel het verband met de sociale variabelen nagegaan, omdat deze centraal staan in deze studie. Het intercept van dit eerste model duidt aan dat de kans dat iemand pester is duidelijk kleiner is dan de kans dat iemand niet-pester is (oddsratio = 0.074; $p < 0,001$). Ook enkele sociale karakteristieken blijken hier een significante relatie te hebben met de kans dat iemand pester is. Zo tonen de analyses aan

dat jongeren met een hogere sociometrische populariteit een iets grotere kans hebben om pester te zijn (oddsratio = 1,049; $p < 0,001$), net als de jongeren met een hogere gepercipieerde populariteit (oddsratio = 1,086; $p < 0,05$). Beide dimensies van populariteit onderhouden hier dus een significant positieve relatie met de kans dat iemand pester is. Ook het sociale kenmerk 'aantal liefdespartners' heeft hier een significant verband met die kans (oddsratio = 1,119; $p < 0,001$). Per extra lief dat een jongere gehad heeft, neemt zijn kans om pester te zijn namelijk toe met 11,9%. Terwijl de intragroepscohesie van de jongere geen relatie onderhoudt met de kans dat hij pester is (oddsratio = 0,205; $p > 0,05$), toont het volgende sociale kenmerk aan dat pesters een significant lager aantal intieme vriendschappen hebben dan andere leerlingen (oddsratio = 0,875; $p < 0,001$). Dit is de eerste variabele die in de richting van het *inability model* wijst. Op basis van deze resultaten kunnen we besluiten dat pesters een groter aantal beste vrienden hebben, een groter sociaal aanzien bezitten en een groter aantal liefdespartners gehad hebben dan andere leerlingen, maar dat deze relaties minder intiem zijn. Tot slot moet hierbij nog worden opgemerkt dat de impact van deze determinanten niet mag worden overdreven: de sociale variabelen verklaren samen ongeveer 3,6% van de variantie in pestgedrag, wat aantoont dat dit zeker niet de belangrijkste determinanten zijn voor het vertonen van pestgedrag.

Wanneer echter in het tweede model wordt gecontroleerd voor de demografische kenmerken van de respondenten, zien we een aantal relaties verdwijnen (zie Tabel 2, model 2). Dit is het geval voor de sociometrische populariteit van de respondenten, en hun aantal intieme vriendschappen (respectievelijk oddsratio = 1,019 en 1,004; $p > 0,05$). Blijkbaar hadden we hier dus te maken met selectie-effecten. Het sociaal aanzien en het aantal liefdespartners van de respondent hebben hier wel nog een significant positieve relatie met de kans dat iemand pester is (respectievelijk oddsratio = 1,094 en 1,098; $p < 0,05$ en $p < 0,001$). Hier kan dus in de richting van het *ability model* worden besloten: wanneer wordt gecontroleerd voor een aantal demografische kenmerken, blijkt dat pesters althans met betrekking tot een aantal indicatoren, sociaal succesvoller zijn dan andere leerlingen. Opnieuw moeten we de kanttekening maken dat het belang van deze determinanten niet mag overdreven worden: de gebruikte demografische variabelen verklaren samen ongeveer 4,4% van de variantie in pestgedrag, terwijl het volledige model 8% van die variantie verklaart.

In het derde model wordt bijkomend gecontroleerd voor de verdere relevante variabelen van de sociale controletheorie (zie Tabel 2, model 3). Opnieuw treden een aantal wijzigingen op in de verbanden met de sociale variabelen. Zo wordt, bij controle voor de gezins- en schoolvariabelen, de relatie met sociometrische populariteit opnieuw significant (oddsratio = 1,023; $p < 0,05$). Het is duidelijk dat we in het tweede model te maken hebben met suppressie (McClendon 1994). In het derde model blijven ook de positieve verbanden met gepercipieerde populariteit en aantal liefdespartners overeind (respectievelijk

Tabel 2. Resultaten van de stapsgewijze logistische regressie-analyse: logistische regressie-coëfficiënten en *odds ratio's* (standaardfouten tussen haakjes).

	Model 1	Model 2	Model 3
Intercept	-2,607*** 0,074*** (0,115)	-0,749*** 0,473*** (0,220)	0,570 1,768 (0,342)
<i>Sociale variabelen</i>			
Sociometrische populariteit	0,048*** 1,049*** (0,011)	0,019 1,019 (0,011)	0,023* 1,023* (0,012)
Gepercipieerde populariteit	0,082* 1,086* (0,035)	0,090* 1,094* (0,036)	0,094** 1,099** (0,036)
Aantal liefdespartners	0,113*** 1,119*** (0,010)	0,086*** 1,089*** (0,010)	0,075*** 1,078*** (0,010)
Intragroepscohesie	0,205 1,228 (0,171)	0,123 1,130 (0,176)	0,139 1,150 (0,177)
Intieme vriendschappen	-0,133*** 0,875*** (0,022)	0,004 1,004 (0,024)	0,010 1,010 (0,025)
<i>Gezinsvariabelen</i>			
Ouderlijke schoolbetrokkenheid			0,008 1,008 (0,006)
Ouderlijke aanmoediging			0,027 1,027 (0,042)
<i>Schoolvariabelen</i>			
Schoolbetrokkenheid			-0,355*** 0,701*** (0,067)
Studiebetrokkenheid			-0,161** 0,851** (0,052)
<i>Demografische controlevariabelen</i>			
Geslacht		-0,824*** 0,439*** (0,070)	-0,792*** 0,453*** (0,071)
Leerjaar		-0,213*** 0,808*** (0,032)	-0,211*** 0,810*** (0,032)

	Model 1	Model 2	Model 3
Onderwijstype			
KSO		0,413* 1,512* (0,186)	0,453* 1,572* (0,186)
TSO		0,355*** 1,426*** (0,078)	0,310*** 1,364*** (0,078)
BSO		0,580*** 1,786*** (0,095)	0,523*** 1,687*** (0,095)
Allochtoon		0,223* 1,249* (0,110)	0,288* 1,333* (0,112)
SESgezin		0,002 1,002 (0,017)	0,004 1,004 (0,017)
Nagelkerke's R ²	0,036	0,080	0,090

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$

oddsratio = 1,099 en 1,078; $p < 0,01$ en $p < 0,001$). Er kan hier dus allesbehalve worden besloten dat pesters sociaal incompetent jongeren zijn: op sommige sociale indicatoren verschillen ze niet van andere leerlingen, op andere scores ze zelfs beter. Ten slotte kan nog worden opgemerkt dat de gezins- en schoolvariabelen samen ongeveer 1% aan de verklaarde variantie van het model toevoegen: ze zijn dus minder belangrijk dan de sociale variabelen in het verklaren van pestgedrag.

Enkel de schoolvariabelen onderhouden hier een significante relatie met de afhankelijke variabele. De gezinsvariabelen ouderlijke schoolbetrokkenheid en ouderlijke aanmoediging blijken geen verband te hebben met die afhankelijke variabele (respectievelijk oddsratio = 1,008 en 1,027; $p > 0,05$). De schoolvariabelen schoolbetrokkenheid en studiebetrokkenheid hebben wel een significante associatie met de kans dat iemand pester is, en die relaties blijken negatief te zijn (respectievelijk oddsratio = 0,701 en 0,851; $p > 0,001$ en $p < 0,01$). De assumpties van de sociale controletheorie kunnen hier dus enkel worden ondersteund met betrekking tot de schoolse sociale controle: leerlingen die zich geen lid voelen van de schoolgemeenschap, en de schoolse studiewaarden niet ondersteunen, voelen zich minder geremd om pestgedrag te vertonen. Deze resultaten tonen aan dat de ouderlijke sociale controle daarin geen rol speelt.

Ten slotte moet nog eens worden opgemerkt dat het belang van al deze factoren redelijk klein blijft: samen verklaren alle gebruikte variabelen slechts 9% van de variantie in pestgedrag. Dit stelt geen problemen, want het was niet de bedoeling om hier een uitputtend overzicht te geven van alle determinanten van pestgedrag, enkel om een onverzoenbaar punt van de beide gebruikte theorieën uit te klaren.

5. Discussie

De bedoeling van deze studie was twee conflicterende verklaringen voor het vertonen van pestgedrag die vanuit de wetenschappelijke literatuur worden gepopperd, te toetsen in het geval van het Vlaamse secundair onderwijs. Er werd gesteld dat de sociale dominantietheorie uitgaat van het *ability model*, terwijl de sociale controletheorie eerder het *inability model* of het *social skills deficit model* onderschrijft (Espelage & Swearer 2003; Hansell & Wiatrowski 1981). Anders gezegd: volgens de sociale dominantietheorie is pesten een effectieve dominantiestrategie, zodat de jongeren die dergelijk gedrag uitoefenen, sociaal succesvol zijn. De sociale controletheorie veronderstelt echter dat pesters eerder asociale individuen zijn, die de band met een bepaalde gemeenschap verbroken hebben. Ze zouden ook minder sociaal competent zijn dan andere jongeren. Beide theorieën gaan dus uit van fundamenteel conflicterende veronderstellingen: de sociale dominantietheorie duidt de pesters aan als de personen die sociaal gezien aan de top staan van een bepaalde gemeenschap, terwijl ze volgens de sociale controletheorie al lang niet meer het gevoel hebben tot die gemeenschap te behoren.

Deze theoretische voorspellingen mondden uit in een aantal concrete hypothesen: het *ability model* veronderstelde dat pesters een hoge sociometrische en gepercipieerde populariteit, een hoog aantal liefdespartners, sterk cohesieve relaties en een groot aantal intieme vriendschappen zouden bezitten, terwijl het *inability model* hen een lage sociometrische en gepercipieerde populariteit, een laag aantal liefdespartners, zwakke relaties, en een klein aantal intieme vriendschappen toeschreef.

De resultaten van deze studie wijzen eerder in de richting van het *ability model*, en ondersteunen de sociale dominantietheorie. Na controle voor enkele sociodemografische kenmerken bleken pesters op sommige sociale indicatoren beter te scoren dan de leerlingen die zich niet bezighielden met pesten, terwijl ze op andere indicatoren dan weer geen verschil vertoonden met deze jongeren. Zo beschikken ze over een hogere sociometrische populariteit, een hoger sociaal aanzien en een hoger aantal liefdespartners, maar was er geen verschil vast te stellen met betrekking tot de cohesie in hun vriendengroepen en het aantal intieme vriendschappen waarover ze beschikken. Omdat pesters niet op

alle sociale indicatoren beter scoorden dan de niet-pesters, discrimineert deze toets niet definitief tussen het *ability* en het *inability* model. We stellen echter vast dat pesters net over die bevoorrechte sociale posities beschikken, die vanuit de sociale dominantietheorie werden verwacht. We kunnen dan ook besluiten dat de sociale dominantietheorie duidelijk het dichtst bij de realiteit aanleunt in het geval van sociale kenmerken van pestende jongeren: de bevoorrechte sociale posities zijn een uiting van hun sociale vaardigheid om de dominantiestrategieën effectief aan te wenden. De veronderstelling van de sociale controletheorie, dat deviante jongeren te weinig sociale controle van hun leeftijdsgenoten ondervinden, omdat ze weinig intieme vriendschappen hebben en minder cohesieve vriendschapsbanden onderhouden, wordt hier dus niet bevestigd. Het beeld van pesters als asociale jongeren kan dan ook niet worden volgehouden. In tegenstelling tot wat de sociale controletheorie beweert, worden ze niet afgestraft voor hun deviante gedrag: pesters blijken sociaal gezien goed in de markt te liggen, net doordat ze pestgedrag vertonen.

Deze bevinding spreekt de sociale controletheorie tegen als het gaat over de sociale positie van pesters, maar sluit de overige veronderstellingen van deze theorie niet uit: het is niet omdat pesters sociaal succesvolle leerlingen zijn dat ze in hun pestgedrag als dominantiestrategie niet kunnen worden geremd door andere vormen van sociale controle. Twee van deze andere kanalen van sociale controle werden op hun invloed getoetst: de schoolse sociale controle en de ouderlijke sociale controle. De toetsing van deze andere elementen van de sociale controletheorie leverde eerder gemengde resultaten op. De rol van de schoolse sociale controle werd ondersteund: leerlingen met een hoge schoolse studiebetrokkenheid hadden een lagere kans om pestgedrag te vertonen. Voor de ouderlijke sociale controle is dit echter niet het geval: zowel een hoge schoolspecifieke aandacht als een hogere globale aandacht van de ouders voor de situatie van hun kinderen zorgden er niet voor dat zij een lagere kans hadden om pester te zijn. Deze bevindingen tonen aan dat beide theorieën elkaar niet volledig tegenspreken. Afgezien van hun conflicterende veronderstellingen over de sociale kenmerken van deviante personen, kunnen deze zienswijzen perfect naast elkaar blijven bestaan. Pesten blijkt één van de effectieve strategieën te zijn om dominant te worden op sociaal gebied, en omdat de verbonden band met de schoolgemeenschap niet meer voor remmingen op dergelijk deviant gedrag zorgt, staat het de leerling vrij om antisociale strategieën te gebruiken om sociale dominantie te bereiken. De idee dat leeftijdsgenoten sociale controle op deviante jongeren uitoefenen om hen opnieuw in de pas te laten lopen, blijkt niet te kloppen: deviant gedrag, zoals pesten, wordt net aangeemoedigd door leeftijdsgenoten. De schoolgemeenschap moet dus niet worden gezien als een homogene gemeenschap, waarbij iedereen dezelfde waarden aanhangt: deze resultaten suggereren dat er in een school bepaalde subculturen bestaan, waar andere waarden dan het dominante waardepatroon kunnen heersen. In de adolescentie zijn de sociaal succesvolle leerlingen dus niet die-

gene die meelopen in het systeem, maar zij die zich ertegen afzetten, en dit is consistent met het concept van het *adolescent-limited* antisociaal gedrag (Moffitt 1993). Volgens Moffitt bestaan er namelijk twee soorten agressieve mensen: mensen die hun hele levensloop, of *life-course-persistent*, agressief zijn, en mensen die enkel in hun adolescentie, of *adolescent-limited*, antisociaal gedrag vertonen. Voor een grote groep mensen wordt agressie dus aanvaardbaar in de adolescentie, omdat dit de periode is van de identiteitsformatie. Hierbij is het belangrijk voor jongeren zich af te zetten tegen de normen en waarden van volwassenen: aangezien die agressief gedrag afkeuren, zullen adolescenten het toejuichen (Pelligrini & Long 2002). Het is duidelijk dat de sociale controletheorie op dit punt zal moeten worden aangepast, zeker als ze wordt gebruikt om deviant gedrag van adolescenten te verklaren.

Deze studie levert nog verdere argumenten op om kritisch te zijn tegenover de twee gebruikte theorieën. Alhoewel deze vaak worden gebruikt om pestgedrag te verklaren, toonden de analyses aan dat hun verklarende kracht met betrekking tot pesten eerder laag is. Voor deze studie stelde dit geen probleem: zoals eerder werd aangehaald was het hier niet de bedoeling om een exhaustieve opsomming te geven van de kenmerken die van iemand een pester maken, maar wel om een onverzoenbaar punt van twee vaak gebruikte verklaringsmoedellen uit te klaren. Het is uit deze studie wel duidelijk dat de belangrijkste determinanten voor het vertonen van pestgedrag niet in de gebruikte sociale, gezins- en schoolkenmerken moeten worden gezocht. Toekomstig onderzoek naar de determinanten van pestgedrag doet er dan ook goed aan op zoek te gaan naar nieuwe verklaringsmoedellen.

De resultaten met betrekking tot de sociale kenmerken zijn niet in overeenstemming met verscheidene andere studies die het *ability model* en het *inability model* tegen elkaar uitspeelden (Baerveldt e.a. 2003; Baerveldt e.a. 2004; Mouttapa e.a. 2004). Zo besloten beide studies van Baerveldt en collega's dat hun bevindingen niet aansloten bij één van beide modellen (Baerveldt e.a. 2003; Baerveldt e.a. 2004). Deze onderzoekers gingen de relatie na tussen homogeniteit in het vertonen van deviant gedrag in de vriendengroep van jongeren, en de sterkte van de relaties in die vriendengroep, gemeten als de intragroepscohesie. De verschillende conclusie van deze onderzoeken kan te wijten zijn aan twee factoren. Eerst en vooral was de afhankelijke variabele bij Baerveldt en collega's de homogeniteit in het vriendschapsnetwerk met betrekking tot het vertonen van deviant gedrag, terwijl de afhankelijke variabele hier het al dan niet pester zijn was. Met andere woorden, in de studies van Baerveldt en collega's (2003; 2004) werd de deviantie in het volledige vriendschapsnetwerk gemeten, terwijl in deze studie werd gefocust op de deviantie van één persoon. Het kan zijn dat de sociale dominantietheorie vooral opgaat voor individueel pestgedrag, waarbij de pester vooral handelt voor eigen gewin. Een tweede reden voor het verschil in conclusies zijn de gebruikte indicatoren voor sociaal succes: maten als de sociometrische en gepercipieerde populariteit en het aan-

tal liefdespartners, net de maten die in deze studie een invloed hadden, waren niet opgenomen, terwijl intragroepscohesie, die hier geen invloed had, wel werd opgenomen. De invalshoek van beide studies (Baerveldt e.a. 2003; Baerveldt e.a. 2004) was dus totaal anders, wat de verschillende resultaten kan verklaren. De studie van Mouttapa en collega's (2004) gebruikte wel de maat sociometrische populariteit, maar concludeerde dat pesters niet over een hogere sociometrische populariteit beschikken. De auteurs vonden een geslachtsverschil: mannelijke pesters hebben geen hogere of lagere sociometrische populariteit dan anderen, terwijl meisjes zelfs minder vriendschapsnominaties ontvingen. Een verklaring voor deze verschillende conclusies kan opnieuw gevonden worden in de gebruikte maten: de studie gebruikte een andere maat om na te gaan of de respondent pester was. In deze studie werd deze maat geleverd door andere respondenten, die de persoon in kwestie wel of niet als pester aanduidden. Mouttapa en collega's gebruikten echter zelfgerapporteerde maten, die op basis van een aantal uitspraken tot een schaal werden gecombineerd (Mouttapa e.a. 2004). Andere studies bekwamen echter wel resultaten consistent met de bevindingen uit dit onderzoek. Deze studies tonen wel het sociaal succes van pesters aan, zowel op het vlak van sociometrische populariteit, als op het vlak van een hoger aantal liefdespartners (bv. Bukowski et al. 2000; Pellegrini e.a. 1999, Pellegrini & Bartini 2001; Pellegrini & Long 2002; Rodkin e.a. 2000).

Enkele beperkingen begeleiden de conclusies van dit onderzoek. Ten eerste had de variabele 'aantal liefdespartners' te kampen met een groot aantal ontbrekende waarden: 17,4% van de respondenten uit het derde jaar, en 9,3% van de leerlingen van het vijfde jaar antwoordde niet op deze vraag. Een tweede belangrijke beperking van deze studie is dat hier geen onderscheid werd gemaakt tussen verschillende vormen van pesten. In de literatuur maakt men een aantal distincties (Espelage & Swearer 2003; Olweus 1994; Sutton e.a. 1999). Een eerste onderscheid is dat tussen direct en indirect pestgedrag (Espelage & Swearer 2003; Olweus 1994). Direct pestgedrag is de vorm van pesten waar er een directe confrontatie is tussen pester(s) en slachtoffer. Deze vorm van pesten kan nog verder worden opgedeeld in verschillende types: het fysieke pesten en het verbale pesten. Indirect pestgedrag daarentegen is pestgedrag waar er geen rechtstreekse confrontatie tussen pester(s) en slachtoffer bestaat. Het gaat hier dan vooral over sociale uitsluiting, het verspreiden van geruchten over het slachtoffer, ... Deze vorm van pesten kan ook worden aangeduid als relationeel pesten, en er is meestal ook een derde partij bij betrokken. Indirect pestgedrag is veel minder zichtbaar, en omdat in dit onderzoek enkel gewerkt werd met nominatiematen, waarbij de respondenten zelf de pesters moesten aanduiden, is het mogelijk dat de indirecte vormen van pestgedrag aan de aandacht van dit onderzoek ontsnapt zijn. Het kan dus zijn dat de gerapporteerde bevindingen hier enkel toepasbaar zijn op direct pestgedrag. Eén van deze bevindingen die ook in ander onderzoek wordt gevonden (Olweus 1994), is inderdaad dat jongens vaker direct pestgedrag vertonen, terwijl meisjes zich meestal aan indirect pes-

ten wagen. Verder onderzoek is nodig om te bepalen of onze bevindingen ook naar voren komen als een onderscheid gemaakt wordt tussen direct en indirect pestgedrag, en eventueel nog tussen de verdere onderverdelingen fysiek, verbaal en relationeel pesten. Het tweede onderscheid dat in de literatuur wordt gemaakt, is dat tussen proactieve en reactieve agressie (Sutton e.a. 1999). Proactieve agressie ontstaat op zich: een jongere begint een ander te pesten, zonder dat die daar echt aanleiding toe heeft gegeven. Reactieve agressie daarentegen ontstaat, zoals de naam zelf al zegt, als reactie op het gepest worden door een andere leerling. Terwijl proactief pestgedrag meestal berekend en instrumenteel is, heeft reactieve agressie vaak geen doel: het is gewoon een reactie. Sommige auteurs stellen dat het *ability model* vooral zou opgaan in het geval van proactieve agressie, terwijl het *inability model* vooral zou gelden bij reactieve agressie (Dodge 2001; Sutton e.a. 1999). Een argument hiervoor is dat berekende, instrumentele agressie, vraagt om iemand die sociaal competent is. Verder onderzoek moet uitwijzen of deze voorspellingen inderdaad opgaan.

BIBLIOGRAFIE

- Akiba, M., LeTendre, G.K., Baker, D.P. & Goesling, B. (2002). Student victimization: national and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Ando, M., Asakura, T. & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influences on physical, verbal and indirect bullying among Japanese early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 25(3), 268-297.
- Arora, C.M.J. & Thompson, D.A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 4(3-4), 110-120.
- Baerveldt, C. (1992). Schools and the prevention of petty crime: search for a missing link. *Journal of Quantitative Criminology*, 8(1), 79-94.
- Baerveldt, C., Van Rossem, R. & Vermande, M. (2003). Pupils' delinquency and their social networks. A test of some network assumptions of the ability and inability models of delinquency. *The Netherlands Journal of Sociology*, 39(2), 107-142.
- Baerveldt, C., Van Rossem, R., Vermande, M. & Weerman, F. (2004). Student's delinquency and correlates with strong and weaker ties: a study of student's networks in Dutch high schools. *Connections*, 26(1), 11-28.
- Bosworth, K., Espelage, D.L. & Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behavior in Middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Boulton, M.J., Trueman, M., Chau, C., Whitehand, C. & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461-466.
- Bowers, L., Smith, P.K. & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14(4), 371-387.
- Brutsaert, H. (2001). *Co-educatie. Studiekansen en kwaliteit van het schoolleven*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Bukowski, W.M., Sippola, L.A., & Newcomb, A.F. (2000). Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147-154.

- Charlesworth, W.R. (1996). Co-operation and competition: contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 25-39.
- Christie-Mizell, C.A. (2003). Bullying: The Consequences of Interparental Discord and Child's Self-Concept. *Family Process*, 42(2), 237-251.
- Cillessen, A.H.N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147-163
- Custers, K.E & Engels, R.C. (2003). Delinquentie van adolescenten: de rol van delinquentie vrienden en emotionele problemen. *Pedagogiek*, 23(2), 137-155.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression, pp. 201-218 in Pepler, D.J. & Rubin, K.H. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. London: LEA.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three West-European countries: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology*, 30(4), 413-447.
- Espelage, D.L. & Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D.L., Holt, M.K. & Henkel, R.R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74(1), 205-220.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644.
- Gilmore, M.R., Hawkins, J.D., Day, L.E. & Catalano, R.F. (1992). Friendship and deviance: New evidence on an old controversy. *Journal of Early Adolescence*, 12(1), 80-95.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Hansell, S. & Wiatrowski, M.D. (1981). Competing conceptions of delinquent peer relations, pp. 93-108 in Jensen, G.F. (Ed.), *Sociology of Delinquency: current issues*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Haynie, D.L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hawley, P.H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97-132.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. California: University of California press.
- Hosmer, D.W. & Lemeshow, S. (1989). *Applied logistic regression*. New York (N.Y.): Wiley.
- Houtzager, B. & Baerveldt, C. (1999). Just like normal: a social network study of the relation between petty crime and the intimacy of adolescent friendships. *Social Behavior and Personality*, 27(2), 177-192.
- Huisman, M. (1999). Imputation of missing item responses: some simple techniques, pp. 91-119 in Huisman, M. (Ed.), *Item nonresponse: Occurrence, Causes, and Imputation of missing answers to test items*. Leiden: DSWO Press, Leiden University.
- Kandel, D.B. (1978). Homophily, selection and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84(2), 427-436.
- Kelly, E., & Cohn, T. (1988). *Racism in schools – New research evidence*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Klasse (1993). Vizier. *Klasse voor Leerkrachten* 35, mei 1993, 2-13.
- Klasse (2007). "Die seuten doen toch nooit iets terug." Geraadpleegd op 8 mei 2007 op <http://www.klasse.be/index.php?id=15463>.

- Loeber, R. & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94(1), 68-99.
- Lease, M.A., Kennedy, C.A. & Axelrod, J.L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11(1), 87-109.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), 63-89.
- McAllister, L. (2001). Good kids, bad behavior: a study of bullying among fifth-grade school children. *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 61(7), 2925-A.
- McClendon, M.J. (1994). *Multiple regression and causal analysis*. Itasca, IL: F.E. Peacock.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), 674-701.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L.A., Unger, J.B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39(154), 315-335.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 57(1), 85-100.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336-356.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Natvig, G.K., Albrektsen, G., Qvarnström U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35(7), 1171-1190.
- Parkhurst, J.T. & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125-144.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.
- Pellegrini, A.D. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and positive functions. *Merill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Pellegrini, A.D. & Long, J.D. (2002). 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.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501-513.
- Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer Networks and Bullying in Schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement.

- vement: an international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Simons-Morton, B.G., Crump, A.D., Haynie, D.L. & Saylor, K.E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
- Slee, P.T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Smith, P.K., Madsen, K.C. & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.
- Stevens, V. & Van Oost, P. (1994). *Pesten op school: een actieprogramma*. Gent, Universiteit Gent, Onderzoeksgroep Gedrag en gezondheid.
- Strohmeier, D. (2003). Immigrant Children in Austria: Aggressive Behavior and Friendship Patterns in Multicultural School Classes. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 99-116.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Szelényi, S. & Olvera, J. (1996). The declining significance of class: Does gender complicate the story? - Comments. *Theory and Society*, 25(5), 725-730.
- Twemlow, S.W., Sacco, F.C. & Williams, P. (1996). A clinical and interactionist perspective on the bully-victim-bystander relationship. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 60(3), 296-313.
- Van der Wal, M.F., de Wit, C.A.M. & Hirsasing, R.A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarisation theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 273-292.
- Van Houtte, M., Stevens, P., Sels, A., Soens, K. & Van Rossem, R. (2005). *De invloed van structurele en compositorische schoolkenmerken op prestaties en welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs: een verklaring via cultuur*. Eerste verslag verloop en stand onderzoek (niet gepubliceerd). Vakgroep sociologie, onderzoeksgroep jeugd, educatie en geslacht, Universiteit Gent.
- Van Rossem, R. (2006). *Utrecht Network Analysis Program (UNAP)[software]*. Gent: Universiteit Gent.
- Vitaro, F., Tremblay, R.E., Kerr, M., Pagani, L. & Bukowski, W.M. (1997). Disruptiveness, friend's characteristics, and delinquency in early adolescence: a test of two competing models of development. *Child Development*, 68(4), 676-689.
- Wai-ming Tam, F. & Taki, M. (2007). Bullying among girls in Japan and Hong Kong: An examination of the frustration-aggression model. *Educational Research and Evaluation*, 13(4), 373-399.
- Wellman, B. & Frank, K. (2001). Network Capital in a Multilevel World: Getting Support from Personal Communities, pp. 233-274 in N. Lin, K. Cook & R.S. Burt (Eds.), *Social Capital: Theory and Research*, New York: Walter de Gruyter, Inc.