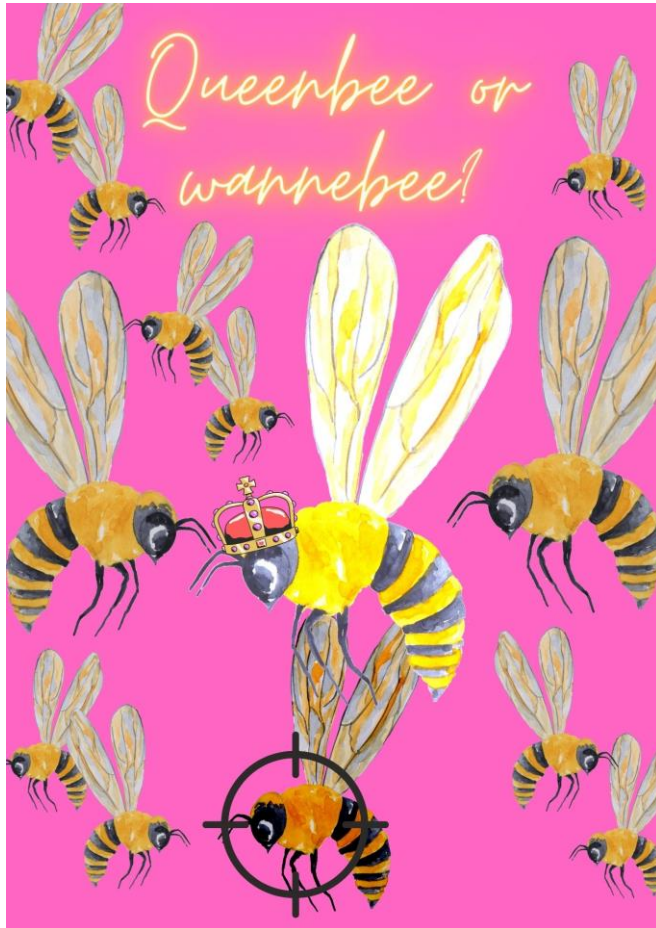




PREVENTIEF HANDELEN BIJ MEIDENVENIJN

A4KV21| Bachelorthesis

ZWOLLE

Mei 2023

Student: Amarens Kroes

Plaats: Lemmer

Mailadres: 10245@kpz.nl

Studentnummer: 10245

Klas: DT4A

Opleiding: Bachelor leerkracht basisonderwijs

Begeleider: Marjolein Klompe

Inhoudsopgave

Excerpt & Samenvatting	4
Excerpt:.....	4
Samenvatting:	4
1. Introductie	6
1.1 Context.....	6
1.2 Aanleiding	6
1.3 Praktijkprobleem.....	7
1.4 Relevantie en actualiteit.....	7
1.5 Begripsverheldering.....	8
1.6 Onderzoeksdoelen.....	8
1.7 Hoofdvraag en deelvragen	9
1.8 Structuur thesis	9
2. Theoretisch kader	10
2.1 Inleiding literatuurstudie.....	10
2.2 Literatuurstudie.....	10
2.2.1 Sociale ontwikkeling van meisjes in de bovenbouw.....	10
2.2.2 Factoren die van invloed zijn op het sociaal welbevinden van meiden in de bovenbouw	11
2.2.3 Vaardigheden van de leerkracht die bijdragen aan de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw. ...	15
2.2.4 Geschikte interventies voor de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw	17
2.3 Conclusie literatuurstudie	19
3. Contextonderzoek	22
3.1 Inleiding contextonderzoek.....	22
3.2 Methode contextonderzoek.....	22
Deelvraag 5: Hoe beleven meiden in de bovenbouw het meidenvenijn op school?	22
Deelvraag 6: Op welke wijze zouden de meiden in de bovenbouw de begeleiding van bovenbouwleerkrachten willen zien bij de preventie van meidenvenijn?	23
Deelvraag 7: Welke wijze van begeleiding wordt nu door de bovenbouwleerkrachten gehanteerd ter preventie van meidenvenijn?	26
Deelvraag 8: Welke handvaten zijn gewenst door de bovenbouwleerkrachten voor de preventie van meidenvenijn?	27
3.3 Resultaten contextonderzoek	29
Deelvraag 5: Hoe beleven meiden in de bovenbouw het meidenvenijn op school?	29
Deelvraag 6: Op welke wijze zouden de meiden in de bovenbouw de begeleiding van bovenbouwleerkrachten willen zien bij de preventie van meidenvenijn?	37
Deelvraag 7: Welke wijze van begeleiding wordt nu door de bovenbouwleerkrachten gehanteerd ter preventie van meidenvenijn?	40
Deelvraag 8: Welke handvaten zijn gewenst door de bovenbouwleerkrachten voor de preventie van meidenvenijn?	41
3.4 Conclusie contextonderzoek	42

4. Conclusie en discussie.....	44
4.1 Discussie	44
4.2 Conclusie en advies	45
4.2.1 Conclusie	45
4.2.2 Aanbevelingen	47
5. Ontwerpen.....	49
5.1 Ontwerpeisen	49
5.2 Ontwerpdoelen.....	51
Literatuurlijst.....	52
Bijlage A Verklaring inzake oorspronkelijkheid en gedragscode onderzoek.....	54
Bijlage B Toestemmingsformulier voor opname en beschikbaarstelling thesis in de HBO Kennisbank.....	55
Bijlage C Observatieschema ten behoeve van een gestructureerde observatie deelvraag 5.....	56
Bijlage D Vragenlijst met meerdere keuzemogelijkheden in combinatie met open enquêtevragen deelvraag 5 ..	57
Bijlage E Vragenlijst met een sterke structurering in de vorm van gesloten enquêtevragen deelvraag 6	59
Bijlage F Interviewleidraad voor groepsinterview deelvraag 6.....	60
Bijlage G Vragenlijst met open vragen voor de deelvragen 6 en 7	61
Bijlage H Vragenlijst voor leerkrachten deelvraag 7 en 8.....	62
Bijlage I Analyseschema horizontaal vergelijken deelvraag 7.....	63
Bijlage J Analyseschema horizontaal vergelijken deelvraag 8: vragenlijst en groepsinterview	64
Bijlage K Analyseschema horizontaal vergelijken deelvraag 6: Groepsinterviews	65
Bijlage L Uitwerking 5x w + hoe methode (Van der Donk en Van Lanen, 2018).....	66
Bijlage M Toestemming beeldmateriaal	67

Excerpt & Samenvatting

Excerpt:

Onderwerp: De invloed van leerkrachten bij preventie van meidenvenijn in de bovenbouw ter bevordering van het sociaal welbevinden van de meiden in de bovenbouw.

Onderzoeksgroep: Meiden in de bovenbouw, leerkrachten in de bovenbouw.

Toegepaste onderzoeksmethodes: bestuderen, observeren en bevragen in de vorm van interviews, vragenlijsten met open en gesloten vragen op papier en via Office Forms.

Conclusie: Leerkrachten kunnen invloed uitoefenen bij de preventie van meidenvenijn door in te zetten op een positieve groep. De fijne groepsdynamica is belangrijk voor de preventie van meidenvenijn. De leerkracht is een belangrijke schakel in de groepsvorming. Door de groepsvorming te leiden door het goed doorlopen van de groepsfases, het herkennen van de rollen binnen de groep, het stimuleren van positief gedrag en het samenstellen van gedragsregels samen met de groep, zal leiden tot een positieve sfeer waar geen behoefte is aan het uiten van negatief gedrag in de vorm van meidenvenijn. Naast het begeleiden van het groepsproces kan de leerkracht inzetten op samenwerkend leren en in het ontwikkelen van sociale competentie bij leerlingen.

Samenvatting:

Dit onderzoek is naar aanleiding van de invloed van meidenvenijn op het sociaal welbevinden van meiden in de bovenbouw op mijn stageschool en de handelingsverlegenheid van de bovenbouwleerkrachten bij het preventief handelen. Hierdoor is de hulpvraag ontstaan om handvaten te krijgen bij de preventie van meidenvenijn om het sociaal welbevinden van de meiden in kwestie te bevorderen. De hoofdvraag die hieruit voortkomt is: Op welke wijze kunnen leerkrachten bijdragen aan de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw om het sociaal welbevinden van hen te bevorderen?

Door middel van het bestuderen van de theorie rondom de sociale ontwikkeling van meiden in de bovenbouw, de factoren die het welbevinden beïnvloeden, de invloed van het leerkrachthandelen bij preventie van meidenvenijn en geschikte interventies voor de preventie van meidenvenijn, wordt er generieke kennis opgedaan. Door bevragen en observeren wordt er contextkennis verkregen.

De literatuurstudie biedt inzichten over de begeleiding van de leerkrachten bij de preventie van meidenvenijn ten behoeve van het sociaal welbevinden van de meiden in de bovenbouw. De theorie onderschrijft het belang van het vormen van een positieve groep en de belangrijke rol die de leerkracht hierin speelt. De leerkracht dient positief sociaal gedrag te belonen zodat er minder ruimte is voor en minder behoefte is aan pesten. Meidenvenijn wordt begrensd door samenwerkend leren. Daarbij kan bewust gekozen worden voor een klassenindeling waarbij rekening gehouden wordt met onderlinge relaties om pesten te verminderen en de kans op het ontstaan van vriendschappen te bevorderen.

In het contextonderzoek is door middel van bevragen en observeren een beeld verkregen over hoe meiden in de bovenbouw beleven, wat de huidige wijze van begeleiding is rondom de preventie van meidenvenijn volgens de meiden in de bovenbouw en de leerkrachten in de bovenbouw en wat de wens van de meiden en de leerkrachten in de bovenbouw is met betrekking tot wijze van begeleiding bij de preventie van meidenvenijn. De meiden

ondervinden meidenvenijn in de bovenbouw, direct of indirect. Daarbij gaat dit ten koste van het sociaal welbevinden van de meiden die meidenvenijn direct ervaren. Ze geven aan zich ongelukkig, boos, verdrietig of eenzaam te voelen met betrekking tot de meiden in hun klas. Binnen de huidige begeleiding van de leerkrachten ter preventie van meidenvenijn zijn de leerkrachten al alert en acteren op meidenvenijn; ze spreken meiden aan op ongewenst gedrag, hanteren consequenties en melden ouders wanneer er meidenvenijn plaatsvindt. De meiden geven aan de begeleiding rondom meidenvenijn te willen in de vorm van samenwerkend leren, het gezamenlijk opstellen van groeps- en gedragsregels en het aanmoedigen van positief sociaal gedrag. Ook geven de meiden aan dat ouders op de hoogte gebracht moeten worden over meidenvenijn en de preventie ervan. De leerkrachten wensen vooral praktisch inzetbare tips en willen opdoen over de preventie van meidenvenijn en dat hier meer aandacht voor komt. Ze willen dat de gewenste handvaten, tips, opdrachten, spelvormen en interventies in een stappenplan worden weergegeven, zodat helder is wanneer en op welke manier gehandeld moet worden. Ook wordt kennis opdoen over meidenvenijn en de oorzaken ervan.

Samengevat zal de wijze van begeleiding bij de preventie van meidenvenijn vooral gericht zijn op de groepsvorming, het belonen en stimuleren van positief gedrag en het creëren van een stappenplan waarin wordt aangegeven wat er preventief gedaan wordt voor leerlingen, leerkrachten en ouders om meidenvenijn tegen te gaan. Hier zal het ontwerp zich vooral op richten.

1. Introductie

1.1 Context

School A is een samenwerkingsschool, door het samengaan van twee scholen van verschillende grondslagen: protestant christelijk, katholiek en openbaar. De School A telt 160 leerlingen verdeeld over acht leerjaargroepen. Ook wordt er door de plaatselijke kinderopvang intern een peutergroep begeleidt. Door deze samenwerking wordt De Floreant een kindcentrum genoemd. Het team wordt gevormd door een directeur, een intern begeleider, tien leerkrachten, drie leidsters op de peutergroep, twee onderwijsassistenten en zes stagiaires waarvan drie pabo-studentes en drie studentes van de opleiding tot onderwijsassistente.

SWS De Floreant is de enige basisschool in Luttelgeest, een klein dorp in gemeente Noordoostpolder, provincie Flevoland. 38% van de populatie heeft een migratieachtergrond, waarvan het grootste deel arbeidsmigranten zijn ten behoeve van de grootschalige landbouw in Luttelgeest. 54% van de bedrijven in Luttelgeest houden zich bezig in deze sector (CBS, 2020).

Floreant is het Latijnse woord voor ‘Laat ze bloeien’. De Floreant staat voor betekenisvol en toekomstgericht onderwijs. Hierdoor ontstaat het belang om leerlingen kennis en vaardigheden mee te geven die ze nodig hebben in hun verdere leven, waarbij wij de kernvakken centraal stellen. Ook wordt er aandacht besteedt aan maatschappelijke vorming, waarbij leerlingen leren om samen te werken en samen te leven met anderen en persoonlijke ontwikkeling, en er wordt uitgegaan van eigen mogelijkheden. De school zorgt voor de ontwikkeling tot zelfstandige mensen die vaardig, waardig en aardig zijn, voor zichzelf en voor hun omgeving (De Floreant, z.d.).

Het management zet in op resultaten en vanuit die visie wordt er hard gewerkt op. Er zijn nieuwe methodes voor taal en begrijpend lezen aangekocht om aan het verhogen van de resultaten bij te dragen.

1.2 Aanleiding

De kernwaarden van De Floreant (hierna te noemen ‘de school’): Verbondenheid, Eigenheid en Bloei zijn komen volgens de directeur (persoonlijke communicatie, 3 oktober 2022) goed terug te vinden in de missie van de school: ‘De leerlingen krijgen de ruimte om zichzelf en de wereld om zich heen te ontdekken, om zo samen met anderen tot bloei te komen’. Tijdens de derde studiedag zijn de kernwaarden onder de loep genomen; hoe zien we de kernwaarden terug in de school en waar kunnen we groeien? Het team voelde verbondenheid onderling, tussen de kinderen, tussen de kinderen onderling en tussen de school en de ouders. Ook werd gesteld dat de veiligheid geboden wordt om je eigenheid te kunnen tonen en tot bloei te komen. Echter kwam vanuit de leerkrachten van de bovenbouw het geluid dat ze het gevoel hadden deze veiligheid niet altijd te kunnen garanderen doordat meidenvenijn plaatsvindt in de groepen. Volgens deze leerkrachten ontstaat hierdoor een situatie waarbij de veiligheid niet voor alle kinderen is gewaarborgd. Resumerend kan geconcludeerd worden dat de kernwaarden van de school door het meidenvenijn in de bovenbouw in het gedrang komen. Naar aanleiding van deze conclusie, hebben er gesprekken plaatsgevonden met de desbetreffende leerkrachten. In individuele gesprekken met de bovenbouw leerkrachten, werd er door de meerderheid (3 van de 5) aangegeven dat ze zich handelingsverlegen voelen op het gebied van meidenvenijn. Er is twee jaar geleden door de leerkrachten van de bovenbouw in samenspraak met de intern begeleider gekeken naar geschikte interventies voor het meidenvenijn wat er dat moment speelde in de bovenbouw, waarbij de groepen 7 en 8 vooral aangaven hulp te willen bij dit structurele probleem. Er is destijds in de groepen 7 en 8 een weerbaarheidstraining gegeven. De training werd goed ontvangen, echter bleef het meidenvenijn bestaan, zowel op school als daarbuiten. In de evaluatie kwam het team destijds tot de conclusie dat bij meidenvenijn de wens naar preventie groter is dan handreikingen voor begeleiding.

1.3 Praktijkprobleem

‘Juf, ik mag weer niet meedoen.’ ‘Kijk eens juf, ik hoef mijn eigen spullen niet te dragen, dat doen zij voor mij.’ Of wanneer ik vraag waarom de leerling verdrietig is tijdens de pauze: ‘Omdat ik nooit word gekozen.’ Het zijn voorbeelden van uitspraken van meiden uit de bovenbouw in de klas, op het schoolplein of tijdens het introductiekamp. In groep 6 zijn de situaties waarbij niet mee mogen spelen, iemand anders de voorkeur geven of niet met iemand samen willen werken van alle dag. Het gebeurt stil, soms venijnig. Een voorbijganger zou het wellicht niet opvallen. En toch is het voelbaar, hoorbaar. De teleurstelling, het verdriet. Maar ook het erbij willen horen, het net iets te hard proberen om grappig te zijn om gehoord en gezien te worden. Bovengenoemde situaties zijn voorbeelden van pesten (Luitjes en De Zeeuw-Jans, 2017). Pesten onder meiden wordt ook wel meidenvenijn genoemd (Visser, 2022).

Het is volgens het team van de school zaak om ervoor te zorgen dat er een aanpak wordt gekozen, om meidenvenijn tegen te gaan. Maar wat werkt? De kinderombudsvrouw Margrite Kalverboer sprak september vorig jaar, in een interview aan de Gelderlander, over pesten als levensgroot probleem en sprak haar twijfels uit over het wellicht ontoereikende effect van pestprotocollen (Van der Aa, 2021). In het door de ombudsvrouw opgezette onderzoek naar pesten wordt haar twijfel bevestigd: maar liefst 48 van de 61 onderzochte anti-pest programma's werden afgekeurd (Kinderombudsman, 2022). Na individuele gesprekken met de leerkrachten uit de bovenbouw, blijkt meidenvenijn in alle bovenbouwgroepen voor te komen. Ook blijkt dat meidenvenijn in de groepen al speelde in de middenbouw. De leerkrachten hebben ondervonden dat het oplossen van meidenvenijn heel lastig is. Volgens Hooijmaaijers et. al (2019) loont het om preventief in gesprek te blijven en samen kritisch naar het groepsproces te kijken met de kinderen. Twee van de vier leerkrachten geven in het oriënterende gesprek aan zich handelingsverlegen te voelen rondom preventie van meidenvenijn. De bovenbouwleerkrachten willen meidenvenijn voor zijn, in plaats van genezen en vragen om geschikte interventies op het gebied van preventie rondom meidenvenijn.

1.4 Relevantie en actualiteit

In Nederland zijn scholen sinds augustus 2015 verplicht structureel te werken aan sociale veiligheid op de school (Luitjens en de Zeeuw-Jans, 2017). Pesten, waar meidenvenijn onder valt, vindt volgens de onderzoeksresultaten van de Kinderombudsman in 84% van de gevallen plaats op school (Kinderombudsman, 2022). Als leerkracht heb je een opleiding genoten, waar volgens Kalverboer nog te weinig aandacht voor pesten is (Kinderombudsman, 2022). Naar aanleiding van het onderzoeksrapport van de Ombudsman heeft er een rondetafelgesprek plaatsgevonden in Den Haag met kinderen, jongeren en professionals, waarin als een van de hoofdpunten naar voren kwam om bij pesten preventief te werken en niet reactief (Kinderombudsman, 2022). Er is in de politiek en in de maatschappij hernieuwde aandacht voor waarden en normen en sociaal welbevinden en de plaats die de school in moet nemen in de maatschappij, omdat op school het sociale gedrag het best gestimuleerd kan worden (Lamers en Hilster-Verhart, 2022).

1.5 Begripsverheldering

Meidenvenijn

Visser (2022) beschrijft meidenvenijn in haar boek ‘Meidenvenijn in het basisonderwijs’ als verborgen valse acties, waarmee meiden andere meiden gericht onderuithalen.

Basisbehoeften van het kind.

Ryan en Deci (2008) gaan in hun zelfdeterminatietheorie uit van de basisbehoeften autonomie, competentie en relatie.

Sociaal welbevinden

Welbevinden is hoe iemand mentaal, sociaal en fysiek in het leven staat. Het is een basisvoorwaarde om gezond en veilig te kunnen opgroeien (Nederlands Jeugdinstituut, 2022). Sociaal welbevinden gaat over de waardering van het optimaal functioneren in de maatschappij, wat betekent dat sociaal gezondere mensen zich interesseren, zorgen en zeker voelen in hun omgeving en zich onderdeel van de maatschappij voelen (Bohlmeijer et al, 2013).

Behoeftenhiërarchie van Maslow

Abraham Maslow, een Amerikaanse psycholoog was een van de grondleggers van de humanistische psychologie en ontwikkelde de theorie van de toenemende behoeften (Lamers en Hilster-Verhart, 2022). In de ‘behoeftenpiramide’ geeft Maslow een vijftal behoeften aan.

Sociaalecologisch model van Bronfenbrenner

In het model van Bronfenbrenner (1981) worden de systemen weergegeven, waarin het kind centraal staat. De school is een van de invloedsferen waar het kind dagelijks mee te maken krijgt (Lamers en Hilster-Verhart, 2022).

Preventief handelen

Preventief handelen heeft als doel ervoor te zorgen dat iets niet gebeurt.

1.6 Onderzoeksdoelen

Aan het einde van het onderzoek zullen de bovenbouwleerkrachten meer kennis hebben over de wijze waarop ze bij kunnen dragen aan de preventie van meidenvenijn, waardoor het sociaal welbevinden van de meiden in de bovenbouw bevordert.

1.7 Hoofdvraag en deelvragen

De hoofd- en deelvragen worden geformuleerd zoals aangegeven door Van der Donk en Van Lanen (2018).

Hoofdvraag:

Op welke wijze kunnen bovenbouwleerkrachten bijdragen aan de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw om het sociaal welbevinden van hen te bevorderen?

Generieke deelvragen:

1. Hoe ziet de sociale ontwikkeling van meisjes in de bovenbouw eruit?
2. Welke factoren zijn van invloed op het sociaal welbevinden van meiden in de bovenbouw?
3. Welke vaardigheden van de leerkracht dragen bij aan de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw?
4. Welke interventies zijn geschikt voor de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw?

Contextuele deelvragen:

5. Hoe beleven meiden in de bovenbouw het meidenvenijn op school?
6. Op welke wijze zouden de meiden in de bovenbouw de begeleiding van bovenbouwleerkrachten willen zien bij de preventie van meidenvenijn?
7. Welke wijze van begeleiding wordt nu door de bovenbouwleerkrachten gehanteerd ter preventie van meidenvenijn?
8. Welke handvaten zijn gewenst door de bovenbouwleerkrachten voor de preventie van meidenvenijn?

Ontwerp deelvragen:

9. Hoe kan het ontwerp geïmplementeerd worden in de bovenbouw van de school?
10. In hoeverre draagt de begeleiding (het ontwerp) bij aan de preventie van meidenvenijn en daardoor aan het sociaal welbevinden van de meiden in de bovenbouw?

1.8 Structuur thesis

Het eerste hoofdstuk van deze thesis is de introductie en bestaat uit context, aanleiding en hoofd- en deelvragen. Daarna volgt hoofdstuk 2 waarin het theoretisch kader wordt weergegeven. Vervolgens worden in hoofdstuk 3 de contextvragen beantwoord aan de hand van dataverzameling, data-analyse en conclusies. Door de conclusie van de literatuurstudie en het contextonderzoek aan elkaar te koppelen, kan er in hoofdstuk 4 antwoord gegeven worden op de hoofdvraag. Deze eindconclusie wordt gevolgd door een discussie en een aanbeveling voor het ontwerp. Ten slotte worden in hoofdstuk 5 de ontwerpeisen en voorlopige ontwerpdoelen beschreven.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding literatuurstudie

In hoofdstuk 2.2 vindt u een presentatie van generieke kennis, die naar aanleiding van de generieke deelvragen is opgedaan. In 2.3 zal vervolgens een conclusie worden beschreven, die de generieke kennis samenvat.

2.2 Literatuurstudie

Paragraaf 2.2 is een presentatie van de opgedane generieke kennis, waarbij de generieke deelvragen beantwoord worden.

2.2.1 Sociale ontwikkeling van meisjes in de bovenbouw

Kinderen worden niet als sociale wezens geboren en ontwikkelen het sociale vermogen stap voor stap, aldus van der Ploeg (2019). Van der Ploeg (2019) geeft een opsomming van de kern van sociale ontwikkeling:

- Deelnemen aan en initiatief nemen tot sociale interacties
- Oog hebben voor wat andere kinderen beweegt
- Zich houden aan regels en afspraken

Tussen de zes en twaalf jaar oud sluiten kinderen vriendschappen en kunnen ze deelnemen aan groepsactiviteiten. Ook zien ze gaandeweg steeds beter wat andere kinderen beweegt en doorzien waarom bepaalde regels worden gesteld en het belang om zich daaraan te houden (Van der Ploeg, 2019). Hooijmaaijers et al. (2019) benadrukt dat bij de groep horen een belangrijk punt is in de sociale ontwikkeling van basisschoolkinderen van negen tot twaalf jaar en dat dit grote invloed heeft op de ontwikkeling van de identiteit. In de groepsvorming wordt de lijn van zes- tot negenjarigen doorgetrokken; de meisjes spelen met meisjes en de jongens met de jongens (Hooijmaaijers et al., 2019). Volgens Lamers en Hilster-Verhart (2022) laten kinderen nu persoonlijke kenmerken en eigenschappen een rol spelen in de vriendschappen, waarbij wederzijds vertrouwen een belangrijk gegeven is in dit stadium. Waarbij ruzies in de vorige leeftijdsgroep gemakkelijk werden bijgelegd, kan het nu wel even duren vanwege de vele groepscodes waaraan de kinderen zich moeten houden om het vertrouwen en de loyaliteit terug te verdienen die nu heel belangrijk worden (Hooijmaaijers et al., 2019). Vriendschappen van meisjes verschillen van de vriendschappen van jongens; meisjes zoeken een aantal beste vriendinnen en vormen samen een groepje. De positie die een meisje in zo'n groepje kan hebben hangt af van factoren als haar uiterlijk, sociale vaardigheden en lichamelijke vaardigheden (Hooijmaaijers et al., 2019). Het zelfbeeld en zelfvertrouwen van meisjes worden in de bovenbouw fase vooral gevoed door goedkeuring van anderen (Visser, 2022).

Kinderen leren in de fase van negen tot twaalf jaar beter omgaan met hun emoties, kunnen emoties beter verwoorden en bewustwording komt tot stand; kinderen leren wanneer bepaalde emoties bij hen opgeroepen worden en hoe ze ermee om kunnen gaan. Ze kunnen zich verplaatsen in anderen; begrijpen dat iets leuk, grappig of vervelend kan zijn voor een ander. Deze leeftijdscategorie heeft een groot gevoel voor rechtvaardigheid en kan heel concrete acties voeren om situaties te veranderen die niet als rechtvaardig worden bevonden (Hooijmaaijers et al., 2019). Wanneer ze willen, kunnen ze actief rekening mee houden met de gevoelens van anderen (Hooijmaaijers et al., 2019). Het vermogen tot zelfreflectie neemt toe. Door veel met leeftijdsgenoten om te gaan, worden ze zich bewuster van wie ze zelf zijn en wat ze kunnen, aldus Hooijmaaijers et al. (2019). Identiteits- en sociale ontwikkeling zijn in deze leeftijdsgroep

met elkaar verweven. In deze fase bevinden kinderen zich volgens Eriksons ontwikkelingstheorie (1950) in het conflict tussen ijver en minderwaardigheid; ze ontleen hun identiteit grotendeels aan hun prestaties op leergebied en op sociaal terrein (Hooijmaaijers et al, 2019).

2.2.2 Factoren die van invloed zijn op het sociaal welbevinden van meiden in de bovenbouw De ontwikkeling

De basisschoolleeftijd wordt gekenmerkt door een verbreding van sociale relaties, waarbij acceptatie door leeftijdsgenoten een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling (Verhulst, 2021). De maatschappij van het kind in de leeftijd bestaat volgens psycholoog Erikson (1902-1994) voornamelijk uit de buurt, de school en zijn vriendenkring en hebben een groot aandeel in zijn leven (Becker, 2018). Erikson legt de nadruk op het ontwikkelen van Ego-kracht, die gevormd wordt door de samenleving en de cultuur waarin het kind opgroeit (Becker, 2018). Het kind bevindt zich volgens Eriksons epigenetische schema in de fase van vlijt tegenover minderwaardigheid waarin het kind bij het overleven van een crisis leidt tot nieuw evenwicht. Door dit leerproces komt het kind op een hoger plan dan in de fase ervoor. Dit noemt Erikson groeien van de egokracht, waarbij iedere fase een specifieke egokracht ontwikkelt. In de huidige fase is zelfvertrouwen belangrijk en wordt versterkt als hij positief bekrachtigd en aangemoedigd wordt door de ouder en omgeving, waardoor een positief zelfbeeld kan worden ontwikkeld (Becker, 2018). Volgens Becker (2018) staat daartegenover dat door onvoldoende positieve bekrachtiging of negatieve reacties een gevoel van tekortschieten en een minderwaardig gevoel tot een laag zelfbeeld kan leiden.

Ouders en de buurt

Het socialisatieproces begint bij de geboorte en wordt gedurende de kinderleeftijd in belangrijke mate beïnvloed door het opvoedgedrag van de ouder (Becker, 2018). Kinderen die positieve aandacht, ondersteuning, controle en grenzen van hun ouders krijgen aangeboden, zullen de wereld met vertrouwen tegemoet gaan (Becker, 2018). In de thuissituatie kan een kind experimenteren met gevoelens en krijgt inzicht in zijn gedrag als het gewenste of ongewenste gedrag wordt benoemd en alternatieven worden gegeven. Om positief gedrag bij kinderen te realiseren, is volgens Ruigrok (2010) goed contact tussen school, ouders en leerlingen een voorwaarde. De loyaliteit van kinderen aan hun ouders, is sterker dan die aan hun klasgenoten of hun leerkrachten. Daarom is contact met de ouders cruciaal om een verandering in gedrag te bewerkstelligen, aldus Ruigrok (2010). Visser (2022) benadrukt de invloed van de moeder rondom meidenvenijn: geschiedenis herhaalt zich dikwijls wanneer de moeder als meisje op de basisschool een leidende rol of juist een slachtofferrol had. De kans is volgens Visser (2022) groot dat de moeder van de koninginbij geen terechtwijzing vanuit de school tolereert en de moeder van het mikpunt haar kind ook zo behandelt. Naast de ouders zijn er volgens Becker (2018) steeds meer belangrijke mensen in zijn omgeving van wie het regels en wetten overneemt en die zo invloed uitoefenen op het socialisatieproces. Iedere gemeenschap, de buurt, kent regels en wetten. Als kinderen voelen dat ze deel uitmaken van de gemeenschap, zullen ze bijdragen aan die gemeenschap om ze ook bijdragen aan hun eigen welzijn (Ruigrok, 2010). De gemeenschappelijke deler is dat alle inwoners een veilige en prettige plek zoeken om te leven.

Vriendschappen

Omdat sociale en emotionele ontwikkeling hand in hand gaan, heeft de vorming van vriendschappen een grote invloed op de ontwikkeling (Lamers en Hilster-Verhart, 2022):

- vrienden bieden emotionele steun: ze komen voor je op, helpen gevoelens verklaren en leren hoe je emoties moet reguleren;
- vriendschappen leveren informatie over de wereld, over andere mensen en zichzelf en vormen een oefening voor interactie en communicatie met anderen;
- vriendschappen bieden kinderen de mogelijkheid om vaardigheden te oefenen waarmee ze later hechte relaties aan kunnen gaan.

De mate van populariteit hangt volgens Hooijmaaijers et al (2019) af van de mate waarop een meisje uiterlijk, sociale vaardigheden en lichamelijke vaardigheden in gelijke mate bezit en uitstraalt. Lamers en Hilster-Verhart (2022) spreken over hoge en lage status: kinderen met een hogere status zullen eerder sociaal gedrag gaan vertonen. De meeste meisjesgroepen hebben een zogenaamde bijenkorfstructuur, waarbij aan het hoofd een populair meisje als leidster fungeert, de koninginbij (Hooijmaaijers et al., 2019; Visser, 2022). Daarnaast heeft zij vaak twee of drie vriendinnen die de hofhouding vormen. De koninginbij en haar hofhouding vormen de kern van de groep. In sommige groepen beconcurreren de hofdames elkaar om nog meer in de gratie van de koninginbij te komen. Daaromheen verzamelen meisjes ‘de werksters’ die bij de groep willen horen, die ook door de kern worden toegelaten (Hooijmaaijers et al., 2019; Visser, 2022). De sfeer in de groep is afhankelijk van de koninginbij en haar behoefte aan harmonie of aan zoveel mogelijk macht en invloed. Bij het laatste voorbeeld is de kans op strijd en wedijver groot, aldus Hooijmaaijers et al (2019). Kinderen met hechte vriendschappen waarin meer onderling vertrouwen bestaat en minder conflicten voorkomen, voelen zich gelukkiger en zijn opgewekter dan kinderen met oppervlakkige vriendschappen (Van der Ploeg, 2007).

Meidenvenijn

Meidenvenijn is het subtiel kwetsen door meisjes van andere meisjes en wordt ingezet door meisjes van alle leeftijden en met allerlei (etnische) achtergronden (Visser, 2022). Ruigrok (2010) omschrijft het verschil tussen pesten onder jongens of meisjes: jongens pesten vaak op een fysieke wijze, meisjes pesten subtieler. Visser (2022) somt de volgende vormen van meidenvenijn op: buitensluiten, negeren, non-verbaal zoals kuchen, snuiven, zuchten of met ogen rollen, samenklitten/clubjes vormen, manipuleren, roddelen, geheimen doorvertellen, geruchten verspreiden en vriendschappen ondermijnen. Volgens Visser (2022) is het doel van meidenvenijn macht: venijnige meisjes gebruiken graag de relatie met andere meisjes in hun machtsspel. Meidenvenijn ondermijnt het gevoel van welzijn (Van der Ploeg, 2019). Gevoeligheid voor het gebrek aan waardering van anderen maakt meisjes kwetsbaar voor meidenvenijn (Visser, 2022). Net als in de oertijd zijn meisjesgroepen gericht op voor elkaar zorgen en sociale relaties koesteren (Visser, 2022). Van der Ploeg (2007) stelt dat kinderen die aanhoudend worden gepest in principe onder voortdurende stress staan, wat hun psychisch functioneren belemmert en hun weerstand ondermijnt. De aanhoudende stress roept niet alleen nieuwe problemen op, maar kan ook bestaande problemen versterken, aldus Van der Ploeg (2007). De gevolgen van pesten worden onderscheiden in korte- en langetermijneffecten. Korte termijneffecten zijn een beperkt gevoel van welzijn, zoals ongelukkig, ongemakkelijk, verdrietig, boos en onzeker, lichte aanpassingsproblemen zoals een hekel aan school,

eenzaamheid, geen vrienden en afwerend gedrag, psychische problemen zoals angst, depressie, suïcidale gedachten, piekeren en snel uit balans en fysieke problemen zoals buikpijn, hoofdpijn, slapeloosheid, vermoeidheid en huilbuien (Van der Ploeg, 2007). Langetermijneffecten laten zich volgens Van der Ploeg (2007) zien in de vorm van psychische problemen, depressie en suïcideneigingen. Waar negatieve energie die pesten met zich meebrengt zich naar binnen richt, beschadigen mensen zichzelf volgens Ruigrok (2010): bij meisjes richt deze energie zich meer tegen zichzelf in de vorm van angststoornissen, terwijl bij jongens dit meer in de vorm van agressie richting anderen en de maatschappij weerhoudt.

Sociaal welbevinden en sociale competentie

Welbevinden laat zich in drie gebieden uitsplitsen: emotioneel welbevinden, psychologisch welbevinden en sociaal welbevinden (Galenkamp, 2017). Om als mens te groeien in welbevinden is het volgens Galenkamp (2017) goed om voldoende aandacht te besteden aan positieve ervaringen en persoonlijke kwaliteiten. Sociaal welbevinden gaat over het waarderen van het optimaal functioneren in de maatschappij (Bohlmeijer et al., 2013). Delfos (2007) benoemt dat sociale vaardigheden in de informele omgang met elkaar worden ontwikkeld en niet met een training. Het resultaat van sociale ontwikkeling is sociale competentie (Lamers & Hilster-Verhart, 2022). Volgens Van der Ploeg (2019) is een kind sociaal competent wanneer kinderen goed met andere kinderen omgaan en in staat zijn om alledaagse bij de leeftijd horende problemen op kunnen lossen. Kinderen die de sociale vaardigheden beheersen, zijn goed in staat om zich succesvol in het sociale verkeer te bewegen en nemen een gunstige positie aan binnen de groep (Van der Ploeg, 2019). Sociale competentie wordt volgens Lamers & Hilster-Verhart (2022) steeds meer gezien als belangrijke basis voor functioneren in de maatschappij en is nu ook opgenomen in de kerndoelen van het basisonderwijs. Het evenwicht bewaren tussen de eigen én andermans prioriteiten, voorkeuren, wensen, behoeften, doelen perspectieven en gevoelens is het kernpunt van sociale competentie (Van der Ploeg, 2007). Samenvattend zijn de belangrijkste basisvaardigheden van sociale competentie, oog hebben voor de ander, overleggen met de ander, de ander aanvoelen, beheersen van emoties en oplossen van problemen (Van der Ploeg, 2007).

Kinderen die geen rekening houden met andere kinderen, die niet aanvoelen wat andere kinderen denken en niet met conflicten om kunnen gaan, vormen geen aantrekkelijke partij om mee om te gaan en vinden geen aansluiting bij hun leeftijdsgenoten. Dit heeft als gevolg dat deze kinderen weinig gelegenheid krijgen om in onderlinge contacten te leren hoe het anders kan (Van der Ploeg, 2007). Wetenschappers hebben door sociometrisch onderzoek veel aan het licht gebracht over de gevolgen van het verschil in sociometrische positie: kinderen met lage sociometrische posities doen het op alle fronten slechter dan kinderen met hoge posities (Van der Ploeg, 2007). Waar populaire kinderen zich gunstig ontwikkelen, is voor de impopulaire kinderen vastgesteld dat hun ontwikkeling gevaar loopt (Van der Ploeg, 2007). De schadelijke invloeden die een lage sociometrische positie heeft op het functioneren van kinderen is menigmaal aangetoond. Opvallend is dat professionals in de praktijk het nalaten om gebruik te maken van deze kennis, aldus Van der Ploeg (2007).

De school

Volgens Lamers en Hilster-Verhart (2022) wordt in de kinderjaren de basis gelegd voor ons sociaal-emotionele en morele leven. School staat in het ecologische systeem van Bronfenbrenner (1981) in het microsysteem van het kind. School speelt daarbij een cruciale rol (Lamers en Hilster-Verhart, 2022). Op school kan het sociale gedrag het best gestimuleerd kan

worden (Lamers en Hilster-Verhart, 2022). De schoolklas is te beschouwen als een groep jongeren die niet voor elkaar gekozen hebben, maar wel iedere schooldag met elkaar moeten optrekken. Binnen deze groep vormt zich een bepaalde structuur die bestaat uit onderlinge relaties en subgroepen (Van der Ploeg, 2007). In de groep doen zich verschillende mechanismen voor, zoals groepsdruk, groepscohesie en onderlinge machtsverhoudingen. Bij een grote groepscohesie, is er weinig behoefte om andere groepsleden onder druk te zetten of om andere leerlingen buiten te sluiten. Deze verschijnselen treden op wanneer er binnen de groep veel onvrede heerst en de groepsleden onderling veel conflicten hebben (Van der Ploeg, 2007). De kans op conflicten neemt toe wanneer leerlingen zich niet veilig voelen: kinderen voelen zich onvoldoende gesteund door de leerkrachten en de leerlingen hebben weinig binding met de school. In de tweede plaats neemt de kans op conflicten toe op scholen waarbij er nauwelijks rekening wordt gehouden met de belangen van de leerlingen: op dergelijke scholen ontbreekt de regelgeving rondom de omgang tussen leerkrachten en leerlingen en de omgang tussen leerlingen onderling, aldus Van der Ploeg (2007). Als laatste benoemt Van der Ploeg (2007) de arbeidstevredenheid van de leerkracht: een school met meerdere ontevreden leerkrachten heeft een grote invloed op het schoolklimaat, waardoor de kans groot is dat pesters niet tot de orde worden geroepen en gepeste leerlingen niet in bescherming worden genomen.

Het is heel belangrijk om aansluiting te hebben bij de groep als geheel of een klein groepje in de klas; erbij horen geeft veiligheid (Hooijmaaijers et al., 2019). Bij de groep horen is volgens Luitjes en De Zeeuw-Jans (2017) een aangeboren, fundamentele en universele menselijke behoefte. Binnen het sociale netwerk van de klas, heeft ieder kind zijn eigen plaats. De rol van klasgenoten is in de sociale ontwikkeling van groot belang (Van der Ploeg, 2019). De groep vervult volgens Van Engelen (2015) een belangrijke rol in het voorzien van de behoeften uit de piramide van Maslow (1954). Maslow onderscheidt vijf behoeften, zie figuur 2.1.

Figuur 2.1

Behoeftepiramide van Maslow



Opmerking. Aangepast overgenomen uit *Grip op de groep* (p. 17) door R. van Engelen, 2015, ThiemeMeulenhoff. Copyright 2015, ThiemeMeulenhoff.

Van Engelen (2015) legt de rol van de groep in het voorzien van de behoeften uit: De eerste laag wordt vooral voorzien in het gezin. In de behoeften van de tweede laag wordt naast het gezin ook door de groep leeftijdsgenoten voorzien in de vorm van geborgenheid, zekerheid en veiligheid. De derde laag, de sociale acceptatie, wordt binnen de groep voorzien in de vorm van erbij horen, gerespecteerd, geaccepteerd worden en persoonlijke contacten. Wanneer er aan de

eerste drie lagen wordt voldaan, kan de groep voorzien in vierde laag, de zelfrealisatie, waarbij kinderen komen tot het ontwikkelen en verbreden van eigen talenten.

Volgens Van Engelen (2015) is er sprake van een groep als er een gezamenlijk belang of gezamenlijke taak is die om samenwerking vraagt. Van Engelen (2015) omschrijft drie kenmerken van een groep: ten eerste tref je relaties aan binnen een groep, ten tweede ontstaan er rollen in een groep en ten derde het ontstaan van groepsnormen. Leerlingen krijgen en onderhouden relaties met elkaar; het groepsdoel zorgt voor verbinding. Welke rollen ontstaan in een groep, hangt volgens Van Engelen (2015) af van het feit of het een positieve of negatieve groep is geworden. De rol die het kind vervult in de groep, heeft een vormende invloed. Het derde kenmerk 'groepsnormen' is zeer belangrijk en van invloed op de relaties, het pedagogische klimaat en de sfeer in de groep (Van Engelen, 2015). Het is van belang dat de een groep zelf de normen benoemt om een succesvolle implementatie te realiseren, aldus Van Engelen (2015). Van Engelen (2015) stelt dat wanneer de groep in deze fase de ruimte krijgt om zich uit te spreken, nemen de toekomstige leiders en andere leden van de groep de normen in zich op en zullen ze direct eigen maken vanwege het gevoel van veiligheid die de normen bieden. Als de groepsleden zich hebben uitgesproken over wat zij een goede leider vinden, zal de leider zich hiernaar gedragen. Een positieve groep heeft een gunstige invloed op het leef- en leerklimaat en is een goede voedingsbodem voor het voldoen aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Van Engelen, 2015).

2.2.3 Vaardigheden van de leerkracht die bijdragen aan de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw.

De school staat en valt met haar leerkrachten. Voor leerlingen is de leerkracht een belangrijke figuur (Van der Ploeg, 2007). Leerkrachten hebben een grote verantwoordelijkheid in de begeleiding en het observeren van deze groepsprocessen. Erbij horen geeft veiligheid. Veiligheid is de basisvoorwaarde om goed te kunnen functioneren (Hooijmaaijers et al., 2019). Wanneer een kind buiten de boot dreigt te vallen, kan de leerkracht een beroep doen op het voordeel dat kinderen in deze leeftijd zich goed kunnen verplaatsen in de ander en heel goed begrijpen hoe het voelt om ergens niet bij te horen (Hooijmaaijers et al., 2019). Lamers en Hilster-Verhart (2022) zien de leerkracht als sociaal strateeg, die de groep moet kunnen bespelen en de negatieve invloeden moet proberen af te zwakken of ten goede om te buigen.

Het is volgens Van der Ploeg (2007) bekend dat leerkrachten een voorkeur en meer sympathie hebben voor populaire kinderen en veel minder voor impopulaire en afgewezen kinderen. Om tegen te gaan dat zij hierdoor de onderlinge verhoudingen in de klas en daarmee de positie van het afgewezen kind behoudt, hoort de leerkracht zich goed in te leven in de groepsprocessen. Leerlingen die buiten de groep dreigen te vallen hebben het meest aan leerkrachten die een klimaat in de klas scheppen, waar geen ruimte is voor agressie en elkaar buitensluiten (Van der Ploeg, 2007). Het is belangrijk dat leerkrachten:

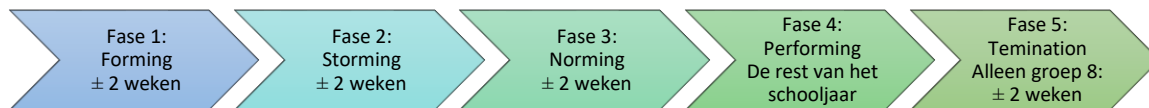
- een democratische houding aannemen waarbij de leerlingen inspraak hebben;
- oog hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling;
- niet alleen gefixeerd zijn op de leerprestaties;
- zich persoonlijk betrokken voelen bij de leerlingen;
- de leerlingen zoveel mogelijk te steunen en te begeleiden.

Hooijmaaijers et al. (2019) geeft aan dat het belangrijk is om met kinderen in gesprek te blijven over regels, waarden en normen. De leerkracht kan hierbij een begeleidende rol spelen en

wanneer het oplossen van een meningsverschil niet lukt, kan de leerkracht bemiddelen om tot oplossingen te komen. Goed gedrag kun je aanleren, stelt Horeweg (2016) in een artikel over de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen een groep. In het artikel wordt het belang van het doorlopen van de groepsvormende fases volgens de theorie van de groepsdynamica wederom benadrukt. De kenmerken, maar vooral de taak van de leerkracht binnen de welbekende fases in groepsontwikkeling (Tabel 2.2) van Tuckman (1965) worden beschreven.

Tabel 2.2

Fases in groepsontwikkeling Tuckman (1965)



Opmerking. Aangepast overgenomen uit *Grip op de groep* (p. 50) door R. van Engelen, 2015, ThiemeMeulenhoff. Copyright 2015, ThiemeMeulenhoff.

Volgens Visser (2022) is groepsvorming eveneens belangrijk om meidenvenijn binnen de perken te houden en daarbij is de hoofdrol voor de leerkracht weggelegd. Van Engelen (2015) stelt dat vanaf groep 5 de fases het duidelijkst te herkennen zijn. Bij groepen die al eerder als groep gefunctioneerd hebben, zal fase 1, de verkenningfase, sneller doorlopen. Na deze verkenning weten ze wat ze aan elkaar hebben en begint de stormingsfase, het vaststellen van de pikorde. In deze fase is het volgens Van Engelen (2015) belangrijk dat de leerkracht aan de groep laat zien welke waarden en normen hij hanteert in de vorm van voorbeeldgedrag en biedt begeleiding en begrip voor het groepsproces. Binnen de positieve groep nemen kinderen een rol aan. Zo bestaat een groep uit leiders en volgers (Visser, 2022). Het onderscheiden van de verschillende rollen scherpt de blik van de leerkracht. Een lijst met een rolverdeling kan helpen om goed met een groep te werken (Van Engelen, 2015). De eerste vijf tot zeven weken kan de leerkracht een positieve invloed uitoefenen op het groepsvormende proces (Van Engelen, 2015). Ook de eerste twee weken na de kerstvakantie, die de zilveren weken worden genoemd, wordt opnieuw veel aandacht besteedt aan de groepsvorming omdat veel kinderen vergeten hoe het op school ook alweer ging (Visser, 2022). Visser (2022) benoemt dat het opfrissen van norming en forming na iedere vakantie op zijn plaats is, onder het motto: ‘Wij zijn een groep en zo zijn onze manieren.’ Ook wanneer de samenstelling van de groep verandert, kanaliseert de leerkracht de hernieuwde groepsdynamiek door norming te benadrukken en ruimte te maken in het programma voor forming-activiteiten, aldus Visser (2022). Groepsvormende spellen of activiteiten zorgen voor een positieve groeps sfeer (Horeweg, 2016). Een positief klimaat is gunstig voor de sociale ontwikkeling; kinderen voelen zich fijn en op hun gemak. Dit zorgt voor positieve onderlinge interacties en is bevorderlijk voor het sociale gedrag, aldus Van der Ploeg (2019). De leerkracht neemt de positieve normen waar doordat kinderen graag samenwerken, samen iets ondernemen, voor elkaar opkomen, er geen concurrentie is en ze oplossingsgericht zijn bij conflicten binnen de groep (Van Engelen, 2015). Als leerkracht draag je met een open houding, ondersteuning en interesse bij aan een positief klassenklimaat, oftewel een positieve groep (Van der Ploeg, 2019). Van Engelen (2015) voegt hier een aantal praktische stimulansen aan toe: het stimuleren van samenwerken, het inzetten van coöperatief leren en interactief leren. Kinderen in de bovenbouw beseffen dat samenwerken tot een beter resultaat kan leiden en dat vriendelijkheid en hulp veel waardering op kan leveren (Van Beemen &

Beckerman-Wagner, 2021). Hoe meer de leerkracht de kinderen verantwoordelijk maakt voor hun eigen gedrag, hoe groter de ontwikkelingswaarde (Hooijmaaijers et al., 2019).

Practice what you preach: de leerkracht heeft een voorbeeldfunctie en laat gedrag zien wat het ook van de kinderen verwacht, aldus van Engelen (2015).

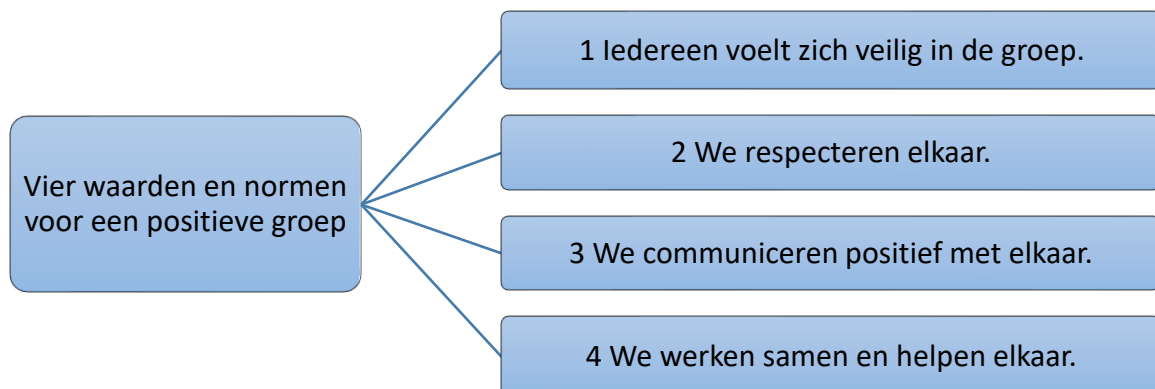
2.2.4 Geschikte interventies voor de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw

Het onderwijs krijgt een belangrijke rol toegewezen in de overdracht van waarden en normen door de maatschappij. Volgens Van Engelen (2015) ontkomt een school er niet aan een positie in te nemen over waarden en normen. Het is daarom van belang dat een school nadenkt over zijn pedagogische opdracht: welke waarden en normen hij steunt en wil uitdragen (Van Engelen, 2015). Het is van belang dat het team op één lijn zit; een centrale lijn is belangrijk voor een goede socialisatie, aldus Van Engelen (2015).

Volgens Visser (2022) is meidenvenijn een groepsprobleem en moet ook als zodanig door de leerkracht worden aangepakt. Het voorkomen van ongewenst gedrag is onderdeel van een goed groepsklimaat (Besemer, 2013). Het doorlopen van de fases in de groepsontwikkeling van Tuckman (1965) (Tabel 2.2), draagt bij aan een positieve groep (Van Engelen, 2015). Van Engelen (2015) noemt een viertal waarden en normen die geïmplementeerd kunnen worden voor het vormen van een positieve groep, zoals te zien in Tabel 2.3

Tabel 2.3

Vier waarden en normen voor een positieve groep



Opmerking. Aangepast overgenomen uit *Grip op de groep* (p. 72) door R. van Engelen, 2015, ThiemeMeulenhoff. Copyright 2015, ThiemeMeulenhoff.

Hierbij is volgens Van Engelen (2015) van essentieel belang voor de implementatie dat de kinderen deze normen en waarden zelf benoemen en het moment van benoemen is bepalend, namelijk nog voor de groep zich gevormd heeft, dus voor de performingsfase en tijdens de eerste fases van het groepsvormingsproces. Maak de kinderen duidelijk dat er de eerste weken aan groepsvorming wordt gewerkt. Voor een veilig gevoel is het van belang dat ieder kind zich gekend voelt, ruimte krijgen om elkaar te leren kennen en uitspreken hoe ze met elkaar om willen gaan, aldus Van Engelen (2015). Kinderen moeten uitspreken dat je een ander kunt vertrouwen en dat ieder lid van de groep zich verantwoordelijk voelt voor de groep. Dit leidt volgens Van Engelen (2015) tot duidelijke, positieve en door de kinderen zelfbenoemde omgangsregels die veiligheid bieden. Daarbij is het van belang dat er respect is voor wie de ander is en zijn mening en er respect is voor de rollen die kinderen vervullen in een groep en is het essentieel dat het verwachtingspatroon dat kinderen hebben van leidinggevend, letterlijk

wordt benoemd (Van Engelen, 2015). De communicatie wordt positief door het positieve gedrag te benoemen en goed te keuren en de kinderen te stimuleren in het geven van complimenten en het uitspreken van hun waardering naar elkaar, aldus Van Engelen (2015). Visser (2022) beaamt het belonen van positief sociaal gedrag en voegt hieraan toe dat het belangrijk is dat de leerkracht de regels uit de normingfase voor- en naleeft en vooral handhaaft; iedere overtreding wordt gecorrigeerd. Ruigrok (2010) geeft aan dat het belangrijk is hoe de regels worden geformuleerd: regels die aangeven wat niet mag, halen de spontaniteit weg. Je leest erin wat je moet laten om erbij te horen, terwijl spontaniteit de basis van ontwikkeling en plezier is, aldus Ruigrok (2010).

Om meidenvenijn te begrenzen wordt door Visser (2022) bij samenwerkend leren de sociale component onderstreept; kinderen beseffen dat ze allemaal verantwoordelijk zijn voor het volbrengen van een taak en dat ze elkaar kunnen helpen en aanmoedigen. Samen werken aan een groepstaak zorgt volgens Visser (2022) voor groeiend onderling vertrouwen. Door meisjes in verschillende combinaties samenwerkingsopdrachten te laten uitvoeren, leren ze elkaar kennen, vertrouwen en doorbreekt de leerkracht de bestaande ordening (Visser, 2022). ‘Het helpt om kinderen die elkaar niet aardig vinden dicht bij elkaar in de klas te zetten. Dit vermindert pesten en vergroot de kans op vriendschap’, concludeert psycholoog Yvonne van de Berg van de Radboud Universiteit in Nijmegen (Visser, 2022). Het maken van een sociogram kan hierbij helpend zijn en de leerkracht informatie geven over de onderlinge verhoudingen in de groep (Van Engelen, 2015).

Niet bestrijden, maar bouwen vindt Ruigrok (2010). Ruigrok (2010) stelt dat instrumenten tegen pesten nodig zijn, echter belangrijker is het een sfeer te creëren waarin pesten achterwege blijft. Om die sfeer neer te zetten en te bewaken moet de leerkracht zicht hebben op processen die zich in en om de klas afspelen. Als dat lukt, is de leerkracht volgens Ruigrok (2010) vaak in staat met de leerlingen de grens van plagen en pesten te bepalen in het vertrouwen dat leerlingen die zelf best aanvoelen. Volgens Hooijmaaijers et al. (2019) loont het bij conflicten rondom het groepsproces om preventief in gesprek te blijven en samen kritisch naar het groepsproces te kijken met de kinderen en niet te wachten tot zich een crisissituatie voordoet. Daarbij dienen we volgens Ruigrok (2010) te kijken naar de groep, eerder dan naar individuen. Blijkbaar zijn er processen in de groep ontstaan, die pestgedrag beïnvloeden waardoor een onveilige sfeer ontstaat waar de hele groep last van heeft, aldus Ruigrok (2010). In de groep hoort iedereen erbij en verdient een plek. Daarbij geeft Ruigrok (2010) aan dat gedrag wordt afgewezen, mensen nooit. Als gedrag onacceptabel is, kan de leerling als mens in zijn waarde worden gelaten (Ruigrok, 2010). Luitjes & de Zeeuw-Jans (2017) voegen hieraan toe dat het aanpakken van het functioneren in de groep de enige echte remedie is tegen pesten; ‘begin niet pas de klas te begeleiden als het al misgelopen is, maar treed op aan het begin.’

Intussen zijn talrijke antipest-programma's voor scholen ontwikkeld met als belangrijkste doelen (Van der Ploeg, 2007):

- Vermindering en voorkomen van het pesten en het gepest worden;
- Gedrag en houding van alle betrokkenen versterken om het pestprobleem aan te pakken;
- Een warm en positief schoolklimaat scheppen en de school veilig maken.

De kinderen zijn samen verantwoordelijk voor de leef- en leeromgeving en wordt elkaar helpen belangrijk gemaakt (Van Engelen, 2015). Hoe hoger de cohesie in de groep, hoe sterker de invloed op het gedrag van het individu, benoemt Van Engelen (2015). Voor een school is het

volgens Ruigrok (2010) de kunst om iedere leerling betekenis te geven; wanneer leerlingen merken dat ze iets positiefs voor anderen betekenen, komen ze minder toe aan pesten of ander geweld. Pesten wordt voorkomen en de schade ervan wordt beperkt door leerlingen op een positieve manier te laten geven aan anderen en daarmee aan zichzelf. Dit weegt volgens Ruigrok (2010) zwaarder dan alle preventie gerichte programma's. Volgens Ruigrok (2010) vraagt een protocol dat werkt en een preventief en een curatief deel bevat, om een structurele implementatie. Het richt zich op alle betrokkenen die in en rond de school: alle leerlingen, alle medewerkers en ouders. In een tijdsbalk van het schooljaar wordt per leerjaar genoteerd wat de school preventief doet voor leerlingen, medewerkers en ouders (Ruigrok, 2010). In de tijdsbalk wordt voor de leerlingen aangeven welke activiteiten worden ingezet waarbij er vanuit verschillende invalshoeken en met een verschillende intensiteit over het ontstaan van conflicten, intimidatie, discriminatie, pestgedrag en meidenvenijn wordt gesproken en mee gewerkt (Ruigrok, 2010). Daarbij kan volgens Ruigrok (2010) bij alle vakken worden geïnventariseerd of er inhoudelijks iets raakt aan ontstaan van conflicten, intimidatie, discriminatie, pestgedrag en meidenvenijn. Ook wordt voor de leerlingen het groepsproces gevolgd en actief beïnvloedt in alle leerjaren. Voor de medewerkers van de school wordt een beleid geschreven waarbij de volgende punten worden behandeld:

Alle medewerkers zijn alert op pestgedrag, nemen dit serieus en houden kennis actueel. Ze leren hoe zij invulling kunnen geven aan de ouderavond, zodat ouders ook partners blijven in geval van pestgedrag. Medewerkers weten dat de school de volgende uitgangspunten hanteert: hoe het pesten ook wordt gemeld, altijd wordt er geprobeerd iemand in dienst van de school de melder te laten zijn, in plaats van het slachtoffer. Zo worden slachtoffers geen verklikkers en kunnen ook de ouders worden beschermd.

Voor de ouders biedt Ruigrok (2010) de volgende beleidspunten: Breng ouders tijdens de eerste jaarlijkse ouderavond naast de algemene zaken op de hoogte van hun partnerschap met de school. Ook in de nieuwsbrief wordt het partnerschap met hen als directbetrokkenen daarin vanuit verschillende invalshoeken belicht en de ouders op de hoogte houdt van de ontwikkelingen in de groep en de activiteiten die met de groep worden uitgevoerd.

2.3 Conclusie literatuurstudie

Hooijmaaijers et al. (2019) benadrukt dat bij de groep horen een belangrijk punt is in de sociale ontwikkeling van basisschoolkinderen van negen tot twaalf jaar en dat dit grote invloed heeft op de ontwikkeling van de identiteit. Volgens Lamers en Hilster-Verhart (2022) laten kinderen nu persoonlijke kenmerken en eigenschappen een rol spelen in de vriendschappen, waarbij wederzijds vertrouwen een belangrijk gegeven is in dit stadium. Vriendschappen van meisjes verschillen van de vriendschappen van jongens; meisjes zoeken een aantal beste vriendinnen en vormen samen een groepje. Het zelfbeeld en zelfvertrouwen van meisjes worden in de bovenbouwfase vooral gevoed door goedkeuring van anderen (Visser, 2022). Identiteits- en sociale ontwikkeling zijn in deze leeftijdsgroep met elkaar verweven. In deze fase bevinden kinderen zich volgens Eriksons ontwikkelingstheorie (1950) in het conflict tussen ijver en minderwaardigheid; ze ontnemen hun identiteit grotendeels aan hun prestaties op leergebied en op sociaal terrein (Hooijmaaijers et al., 2019). De basisschoolleeftijd wordt gekenmerkt door een verbreding van sociale relaties, waarbij acceptatie door leeftijdsgenoten een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling (Verhulst, 2021). Omdat sociale en emotionele ontwikkeling hand in hand gaan, heeft de vorming van vriendschappen een grote invloed op de ontwikkeling (Lamers

& Hilster-Verhart 2022). De meeste meisjesgroepen hebben een zogenaamde bijenkorfstructuur, waarbij aan het hoofd een populair meisje als leidster fungeert, de koninginbij (Hooijmaaijers et al., 2019). De sfeer in de groep is afhankelijk van de koninginbij en haar behoefte aan harmonie óf aan zoveel mogelijk macht en invloed. Bij het laatste voorbeeld is de kans op meidenvenijn in de vorm van strijd en wedijver groot, aldus Hooijmaaijers et al. (2019). Meidenvenijn is het subtiel kwetsen door meisjes van andere meisjes en wordt ingezet door meisjes van alle leeftijden en met allerlei (etnische) achtergronden (Visser, 2022). Volgens Visser (2019) is het doel van meidenvenijn macht: venijnige meisjes gebruiken graag de relatie met andere meisjes in hun machtsspel. Meidenvenijn ondermijnt het gevoel van welzijn (Van der Ploeg, 2019). Waar populaire kinderen zich gunstig ontwikkelen, is voor de impopulaire kinderen vastgesteld dat hun ontwikkeling gevaar loopt (Van der Ploeg, 2007). Kinderen die geen rekening houden met andere kinderen, die niet aanvoelen wat andere kinderen denken en niet met conflicten om kunnen gaan, vormen geen aantrekkelijke partij om mee om te gaan en vinden geen aansluiting bij hun leeftijdsgenoten. Dit heeft als gevolg dat deze kinderen weinig gelegenheid krijgen om in onderlinge contacten te leren hoe het anders kan (Van der Ploeg, 2007). Kinderen die de sociale vaardigheden beheersen, zijn goed in staat om zich succesvol in het sociale verkeer te bewegen en nemen een gunstige positie aan binnen de groep (Van der Ploeg, 2019). Deze sociale competentie wordt volgens Lamers en Hilster-Verhart (2022) steeds meer gezien als belangrijke basis voor functioneren in de maatschappij en in nu ook opgenomen in de kerndoelen van het basisonderwijs.

Volgens Van Engelen (2015) is er sprake van een groep als er een gezamenlijk belang of gezamenlijke taak is die om samenwerking vraagt. In de groep doen zich verschillende mechanismen voor, zoals groepsdruk, groepscohesie en onderlinge machtsverhoudingen. Bij een grote groepscohesie, is er weinig behoefte om andere groepsleden onder druk te zetten of om andere leerlingen buiten te sluiten. De kans op conflicten neemt toe wanneer leerlingen zich niet veilig voelen: kinderen voelen zich onvoldoende gesteund door de leerkrachten en de leerlingen hebben weinig binding met de school. In de tweede plaats neemt de kans op conflicten toe op scholen waarbij er nauwelijks rekening wordt gehouden met de belangen van de leerlingen: op dergelijke scholen ontbreekt de regelgeving rondom de omgang tussen leerkrachten en leerlingen en de omgang tussen leerlingen onderling, aldus Van der Ploeg (2007). De rol van klasgenoten is in de sociale ontwikkeling van groot belang (Van der Ploeg, 2019). Van Engelen (2015) omschrijft drie kenmerken van een groep: ten eerste tref je relaties aan binnen een groep, ten tweede ontstaan er rollen in een groep en ten derde het ontstaan van groepsnormen. Leerlingen krijgen en onderhouden relaties met elkaar; het groepsdoel zorgt voor verbinding. Welke rollen ontstaan in een groep, hangt volgens Van Engelen (2015) af van het feit of het een positieve of negatieve groep is geworden. De rol die het kind vervult in de groep, heeft een vormende invloed. Het derde kenmerk 'groepsnormen' is zeer belangrijk en van invloed op de relaties, het pedagogische klimaat en de sfeer in de groep (Van Engelen, 2015). Het is van belang dat de een groep zelf de normen benoemt om een succesvolle implementatie te realiseren, aldus Van Engelen (2015). Van Engelen (2015) stelt dat wanneer de groep in deze fase de ruimte krijgt om zich uit te spreken, nemen de toekomstige leiders en andere leden van de groep de normen in zich op en zullen ze direct eigen maken vanwege het gevoel van veiligheid die de normen bieden. Als de groepsleden zich hebben uitgesproken over wat zij een goede leider vinden, zal de leider zich hiernaar gedragen. Erbij horen geeft

veiligheid. Veiligheid is de basisvoorwaarde om goed te kunnen functioneren (Hooijmaaijers et al., 2019). Een positieve groep heeft een gunstige invloed op het leef- en leerklimaat en is een goede basis voor het voldoen aan de basisbehoeften relatie, competentie en autonomie (Van Engelen, 2015). Leerkrachten hebben, ook in de welbekende fases van de groepsontwikkeling van Tuckman (1965), een grote verantwoordelijkheid in de begeleiding en het observeren van deze groepsprocessen. De leerkracht hoort zich goed in te leven in de groepsprocessen. Leerlingen die buiten de groep dreigen te vallen hebben het meest aan leerkrachten die een klimaat in de klas scheppen, waar geen ruimte is voor agressie en elkaar buitensluiten (Van der Ploeg, 2007). Hooijmaaijers et al. (2019) geeft aan dat het belangrijk is om met kinderen in gesprek te blijven over regels, waarden en normen. Ruigrok (2010) benoemt dat het belangrijk is hoe de regels worden geformuleerd: regels die aangeven wat niet mag, halen de spontaniteit weg. Je leest erin wat je moet laten om erbij te horen, terwijl spontaniteit de basis van ontwikkeling en plezier is, aldus Ruigrok (2010). De kinderen zijn samen verantwoordelijk voor de leef- en leeromgeving en wordt elkaar helpen belangrijk gemaakt (Van Engelen, 2015). Hoe hoger de cohesie in de groep, hoe sterker de invloed op het gedrag van het individu, benoemt Van Engelen (2015). Goed gedrag kun je aanleren, stelt Horeweg (2016). Volgens Visser (2022) is groepsvorming belangrijk om meidenvenijn binnen de perken te houden en daarbij is de hoofdrol voor de leerkracht weggelegd. Groepsvormende spellen of activiteiten zorgen voor een positieve groepssfeer (Horeweg, 2016). Als leerkracht draag je met een open houding, ondersteuning en interesse bij aan een positief klassenklimaat (Van der Ploeg, 2019). Van Engelen (2015) voegt hier het stimuleren van samenwerken, het inzetten van coöperatief leren en interactief leren aan toe. Door meisjes in verschillende combinaties samenwerkingsopdrachten te laten uitvoeren, leren ze elkaar kennen, vertrouwen en doorbreekt de leerkracht de bestaande ordening (Visser, 2022). Niet bestrijden, maar bouwen vindt Ruigrok (2010). Volgens Ruigrok (2010) vraagt een protocol dat werkt om een structurele implementatie. Het richt zich op alle betrokkenen in en rond de school: alle leerlingen, alle medewerkers en ouders. Luitjes en de Zeeuw-Jans (2017) zijn heel stellig in hun bewoording: 'Pak het functioneren in de groep aan. Dit is het enige echte remedie.'

3. Contextonderzoek

3.1 Inleiding contextonderzoek

In hoofdstuk 3 volgt er een presentatie van de deelvragen die leiden tot contextkennis. In paragraaf 3.2 worden de methodes van het contextonderzoek en de contextanalyse weergegeven. In paragraaf 3.3 de contextkennis gepresenteerd. Tot slot wordt in paragraaf 3.4 een samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit het contextonderzoek verwoord.

3.2 Methode contextonderzoek

In paragraaf 3.2 worden de methoden van dataverzameling en de data-analyse beschreven. Daarbij zijn ook de randvoorwaarden benoemt, waarbij procedure, deelnemers, instrumenten en materialen vastgelegd.

Deelvraag 5: Hoe beleven meiden in de bovenbouw het meidenvenijn op school?

Procedure

Om te achterhalen hoe meiden in de bovenbouw het meidenvenijn beleven, is er gekozen voor de onderzoeksmethodes observeren en bevragen. Er is op vier momenten geobserveerd en bevraagd in de vorm van vragenlijsten die door de meiden in de bovenbouw zijn ingevuld. Tijdens de observaties is er met behulp van een observatieschema ten behoeve van een gestructureerde observatie tweemaal in de gang van de bovenbouw geobserveerd en tweemaal op het schoolplein geturfd hoe vaak de vorm van meidenvenijn voorkwam in de geobserveerde periode.

Onderzoeksinstrumenten

Observaties

Locatie en moment:

- Observatie 1: Op de gang, aan het einde van de ochtendpauze. December 2022, week 3.
- Observatie 2: Op de gang, aan het einde van de middagpauze. December 2022, week 3
- Observatie 3: Op het schoolplein, tijdens de ochtendpauze. December 2022, week 4.
- Observatie 4: Op het schoolplein, tijdens de middagpauze. December 2022, week 4.

Instrumenten en materialen:

- Er is gebruik gemaakt van het observatieschema ten behoeve van een gestructureerde observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2018) (Bijlage C).
- Een pen.

Bevragen:

Locatie en moment:

De leerlingen zitten in hun klas, op een zelfgekozen plek. December 2022, week 3.

Instrumenten en materialen:

- Vragenlijst met gesloten vragen met een enkele keuzemogelijkheid in combinatie met open enquêtevragen (Bijlage D).
- De deelnemers hadden een potlood of een pen nodig bij het invullen van de vragenlijst.

Deelnemers:

Meiden uit groep 5 t/m 8.

Methode van dataverzameling:

De methode observeren wordt een viertal keren uitgevoerd aan de hand van het observatieschema ten behoeve van een gestructureerde observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Tijdens de observatie zijn de opgestelde observatiepunten, de waar te nemen vormen van meidenvenijn verkregen uit de theorie (Visser, 2022) geturfd, om een beeld te krijgen van hoe meiden in de bovenbouw meidenvenijn ervaren. De methode bevragen is uitgevoerd door middel van een vragenlijst waarin gesloten vragen met een enkele keuzemogelijkheid gecombineerd worden met open vragen.

Overwegingen:

De observatie wordt op een viertal vrije momenten uitgevoerd om een duidelijk beeld te krijgen van hoe de meiden in de bovenbouw het meidenvenijn beleven op school. De keuze voor de vrije momenten is gemaakt op basis van de theorie: meidenvenijn vindt vooral plaats op momenten buiten de klas (Visser, 2022). Om een rijker beeld te krijgen is er triangulatie toegepast door op verschillende manieren data te verzamelen, namelijk bevragen en observeren. Op deze manier wordt de validiteit vergroot (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Voor de methode bevragen is gekozen om te werken met een vragenlijst met een enkele keuzemogelijkheden in combinatie met verdiepende open vragen met als doel erachter te komen hoe de meiden zich voelen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De vragen zijn op basis van de theorie over de sociale ontwikkeling en het welbevinden van meiden in de bovenbouw (Hooijmaaijers et al., 2019; Van der Ploeg, 2007) en de invloed die meidenvenijn hierop heeft (Van der Ploeg, 2019; Visser, 2022). Zoals door Van der Donk en Van Lanen (2018) aangegeven, heeft de vragenlijst het verloop van een normaal gesprek. Om een veilig gevoel te waarborgen, wordt de vragenlijst in een vertrouwde omgeving ingevuld.

Data-analyse

De viertal observaties zijn per locatie, het plein en de gang, geanalyseerd en het aantal geturfdde vormen van meidenvenijn in getallen in een tabel weergegeven.

Om de data te analyseren van de vragenlijsten over hoe meiden het meidenvenijn beleven in de bovenbouw, is ervoor gekozen om bij de gesloten vragen per vraag de aantallen berekend en in een staafdiagram weer te geven. De data vanuit de open vragen die in de vragenlijst waren verwerkt, is geanalyseerd aan de hand van open coderen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Voor het analyseren van de is gebruik gemaakt van de volgende categorieën: mate van sociaal welbevinden (vraag 1), mate van sociaal welbevinden in relatie tot andere meiden (vraag 2, 7, 8 en 9), mate van sociaal welbevinden tijdens de pauze (vraag 3) en tot slot hoe de meiden meidenvenijn in de bovenbouw ervaren (vraag 10).

Deelvraag 6: Op welke wijze zouden de meiden in de bovenbouw de begeleiding van bovenbouwleerkrachten willen zien bij de preventie van meidenvenijn?

Procedure

Om te achterhalen op welke wijze de meiden in de bovenbouw de begeleiding van leerkrachten bij de preventie van meidenvenijn willen zien, is er gekozen voor de onderzoeksmethode

bevragen. Bevragen wordt uitgevoerd in de vorm van een tweetal vragenlijsten en een viertal groepsinterviews. Vragenlijst bestaat uit open vragen, vragenlijst 2 uit gesloten vragen met een enkele keuzemogelijkheid. Voor het interview is gekozen voor het uitvoeren van een viertal groepsinterviews: per interview worden de meiden, per groep uit groep 5 t/m 8 gehoord.

Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijst 1

Locatie en moment:

Maandagmiddag 19 december. In de klas, op hun eigen plek.

Instrumenten en materialen:

- Vragenlijst in de vorm van open enquêtevragen (Van der Donk & Van Lanen, 2018) (Bijlage G).
- De deelnemers hadden een potlood of een pen nodig bij het invullen van de vragenlijst.

Deelnemers:

Meiden uit groep 5 t/m 8.

Vragenlijst 2

Locatie en moment:

Dinsdagmiddag 10 januari. In de klas, op hun eigen plek.

Instrumenten en materialen:

- Vragenlijst met een sterke structurering in de vorm van gesloten enquêtevragen (Van der Donk & Van Lanen, 2018) (Bijlage E).
- De deelnemers hadden een potlood of een pen nodig bij het invullen van de vragenlijst.

Deelnemers:

Meiden uit groep 5 t/m 8.

Groepsinterviews:

Locatie en moment:

- Op het leerplein. Maandagochtend 16 januari met de meiden uit groep 5 en vervolgens met de meiden uit groep 6.
- Op het leerplein. Maandagochtend 23 januari met de meiden uit groep 7 en vervolgens met de meiden uit groep 8.

Instrumenten en materialen:

- Interviewleidraad (Bijlage F).
- Een mobiele telefoon met dictafoon-functie.
- Een pen.

Deelnemers:

Meiden uit groep 5 t/m 8; een groep per interview.

Methode van dataverzameling

De onderzoeksmethode die wordt ingezet bij deelvraag 6 is bevragen in de vorm van een tweetal vragenlijsten en een groepsinterview. Vragenlijst 1 (Bijlage G) bestaat uit open vragen en bestaat uit deelvragen 6 en 7. Vragenlijst 2 (Bijlage E) heeft een sterke structurering in de vorm van gesloten vragen met een enkele keuzemogelijkheid (Van der Donk & van Lanen 2018). Vragenlijst 2 is ontwikkeld op basis van de theorie over geschikte interventies en leerkrachthandelen met betrekking tot preventie van meidenvenijn (Ruigrok, 2010; Van der Ploeg, 2007, 2019; Van Engelen, 2015; Hooijmaaijers et al., 2019; Visser, 2022). In de groepsinterviews is per groep de deelvraag nogmaals aan de meiden voorgelegd, om de data vanuit verschillende perspectieven te verzamelen (Van der Donk & van Lanen 2018). De interviews zijn voorbereid in een interviewleidraad (Bijlage F).

Overwegingen

Vragenlijst 1 (Bijlage G) bevatte open vragen, waarin deelvraag 6 en deelvraag 7 waren opgenomen. Omdat de meiden in de bovenbouw, naar aanleiding van het antwoorden van de vragen, in alle groepen aangaven te weinig kennis te hebben over preventie van meidenvenijn, is er gekozen om een tweede vragenlijst samen te stellen met behulp van de handreikingen die vanuit de theorie worden voorgesteld. Op deze manier kunnen de meiden hun mening geven over de voorgestelde interventies en leerkrachthandelen, zonder dat ze daarbij belemmerd worden door hun eventuele gebrek aan kennis over preventief handelen bij meidenvenijn.

Voor vragenlijst 2 (Bijlage E) is gekozen voor een sterke structurering van de vragen, om de data makkelijker te analyseren (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Om de betrouwbaarheid te vergroten, is er gekozen om de bewoording van de vragen aan te passen aan de kinderen (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de mening van de meiden in de bovenbouw, is er gekozen voor een groepsinterview en om op deze manier data vanuit verschillende perspectieven te verzamelen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Er is gekozen voor een open vraag, om de wensen van de meiden te inventariseren (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De locatie is gekozen vanwege het gevoel van veiligheid die het leerplein biedt voor de meiden vanwege het bekende terrein. Om de interviews terug te kunnen luisteren voor data-analyse, is gekozen voor het maken van een audio-opname van elk interview.

Data-analyse

De data uit vragenlijst 1 is door middel van open coderen geanalyseerd (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Tijdens het analyseren zijn betekenisvolle tekstfragmenten afgeleid van de meest gegeven antwoorden van de meiden in de bovenbouw. Deze tekstfragmenten zijn vervolgens omgezet naar de wijze van begeleiding van de leerkrachten in de bovenbouw ter preventie van meidenvenijn.

De data van vragenlijst 2 is geanalyseerd door de aantallen om te zetten naar procenten (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De vragen en percentages zijn in een gegroepeerde staaf weergegeven.

De analyse van de data naar aanleiding van de groepsinterviews is op basis van horizontaal vergelijken uitgevoerd (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De betekenisvolle tekstfragmenten zijn per groep in een analyseschema gezet, waarna de onderzoeker de bevindingen formuleert

in de laatste kolom. Daarbij wordt ingegaan op overeenkomsten en verschillen van de tekstfragmenten.

Deelvraag 7: Welke wijze van begeleiding wordt nu door de bovenbouwleerkrachten gehanteerd ter preventie van meidenvenijn?

Procedure

Om de manieren van aanpak die er nu door de bovenbouwleerkrachten ter preventie van meidenvenijn wordt ingezet te inventariseren, is de methode bevragen ingezet. Zowel de meiden uit groep 5 t/m 8, als de leerkrachten in de bovenbouw hebben de deelvraag 7 beantwoord door middel van een vragenlijst.

Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijst leerlingen

Locatie en moment:

Maandagmiddag 19 december. In de klas, op hun eigen plek.

Instrumenten materialen:

- Vragenlijst met open enquêtevragen (Van der Donk & Van Lanen, 2018) (Bijlage G).
- De deelnemers hadden een potlood of een pen nodig bij het invullen van de vragenlijst.

Deelnemers:

Meiden uit groep 5 t/m 8.

Vragenlijst leerkrachten

Locatie en moment:

Op een zelfgekozen locatie, dag en tijdstip binnen een tijdsbestek van een week: Derde week van december, 2022.

Instrumenten materialen:

- Een digitale vragenlijst met open enquêtevragen in Office Forms (Bijlage H).
- De deelnemers hadden een laptop of mobiele telefoon nodig om de vragenlijst in te vullen.

Deelnemers:

Leerkrachten van groep 5 t/m 8. Dit zijn 4 leerkrachten.

Methode van dataverzameling

Voor het verzamelen van data met betrekking tot deelvraag 7 is gebruik gemaakt van de methode bevragen. Voor de meiden in groep 5 t/m 8 is gekozen voor een vragenlijst in de vorm van open vragen op papier. Voor de leerkrachten is er een digitale vragenlijst in de vorm van open vragen verstuurd met Office Forms. De leerkrachten konden in de gestelde periode van een week een keuze maken voor dag en tijdstip voor het beantwoorden van de vragen in de vragenlijst.

Overwegingen

De bewoording van de vragen in de vragenlijst voor de leerlingen is aangepast op de kinderen, om het begrip en daardoor de betrouwbaarheid te vergroten (Van der Donk & Van Lanen, 2018). In de vragenlijst zijn zowel deelvraag 6 als deelvraag 7 behandeld, om zowel de leerlingen als de leerkrachten slechts eenmalig te belasten met een vragenlijst. Door de vragen aan de leerkrachten online in een vragenlijst op te stellen, kunnen zij op een zelfgekozen moment reageren binnen de gestelde periode van een week. Door zowel de leerlingen als de leerkrachten te bevragen, worden de vragen vanuit verschillende perspectieven beantwoord en wordt er triangulatie toegepast.

Data-analyse

De data vanuit de vragenlijsten voor de leerlingen is geanalyseerd aan de hand van open coderen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De meest gegeven antwoorden die bijdragen aan het beantwoorden van de deelvraag zijn verzameld en in het analyseschema weergegeven. Vervolgens is er aan de hand van deze betekenisvolle tekstfragmenten een lijst met te hanteren manieren van aanpak van de leerkrachten in de bovenbouw bij preventie van meidenvenijn ontstaan die volgens de leerlingen wordt toegepast door de leerkrachten om meidenvenijn te voorkomen. De leerlingen hebben antwoord gegeven op de vraag wat er door de meesters en juffen wordt gedaan om ervoor te zorgen dat er geen meidenvenijn is op school.

Om de data vanuit vragenlijsten van de leerkrachten te analyseren is de methode horizontaal vergelijken toegepast (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De antwoorden van de leerkrachten zijn per kolom weergegeven. In de laatste kolom zijn de bevindingen van de onderzoeker geformuleerd, waarbij wordt ingegaan op de overeenkomsten en verschillen (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Deelvraag 8: Welke handvaten zijn gewenst door de bovenbouwleerkrachten voor de preventie van meidenvenijn?

Procedure

Om te achterhalen welke handvaten ter bevordering van de preventie van meidenvenijn gewenst zijn door de leerkrachten in de bovenbouw, is de onderzoeksmethode bevragen ingezet in twee verschillende vormen. Er is er een vragenlijst samengesteld en heeft er een groepsinterview plaatsgevonden. De vragenlijst is door de leerkrachten ingevuld. Naar aanleiding van de bevindingen van de ingevulde vragenlijsten, heeft er een verdiepend groepsinterview plaatsgevonden, met de vier leerkrachten van de bovenbouw.

Onderzoeksinstrumenten

Vragenlijsten

Locatie en moment:

Op een zelfgekozen locatie, dag en tijdstip binnen een tijdsbestek van een week: Derde week van december, 2022.

Instrumenten en materialen:

- Een digitale vragenlijst in Office Forms (Bijlage H).

- De deelnemers hadden een laptop of mobiele telefoon nodig om de vragenlijst in te vullen.

Deelnemers:

Leerkrachten van groep 5 t/m 8. Dit zijn vier leerkrachten.

Groepsinterview

Locatie en moment:

Lokaal groep 7, maandagmiddag 16 januari 2023, 15.00 uur.

Instrumenten en materialen:

- Antwoorden op de vragen van de digitale vragenlijst (Bijlage H).
- Een pen en papier.
- Een mobiele telefoon met dictafoon-functie.

Deelnemers:

Leerkrachten van groep 5 t/m 8. Dit zijn vier leerkrachten.

Methode van dataverzameling

De data is verzameld door de methode bevragen toe te passen in de vorm van een schriftelijke vragenlijst en een groepsinterview. In de vragenlijst zijn de deelvragen 7 en 8 gecombineerd in een digitale vragenlijst in Office Forms. In het verdiepende groepsinterview zullen, naar aanleiding van de antwoorden van de leerkrachten op de vragen, verhelderende en verdiepende vragen worden gesteld aan de leerkrachten van groep 5 t/m 8.

Overwegingen

Om de vraag naar informatie toegankelijk te houden voor de leerkrachten, is er gekozen voor een digitale vragenlijst, die op een zelfgekozen datum en tijdstip kon worden ingevuld. Door de vragenlijst voorafgaand aan het groepsinterview te plannen, kunnen de resultaten die voortvloeien uit de ingevulde vragenlijsten dienen als leidraad voor het groepsinterview. In het verdiepende groepsinterview zijn er verhelderende en verdiepende vervolgvragen gesteld, om voor een zo duidelijk mogelijk beeld van de gewenste handvaten ter preventie van meidenvenijn in de bovenbouw te zorgen. Door zowel de vragenlijst als een groepsinterview af te nemen, wordt er voor triangulatie gezorgd (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Het groepsinterview is met de dictafoon-functie van de mobiele telefoon opgenomen, zodat het gesprek indien nodig kan worden teruggeluisterd.

Data-analyse

Om de data van de vragenlijsten te analyseren, is gekozen voor analysemethode 12: horizontaal vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Er is een analyseschema gemaakt met de antwoorden van de leerkrachten en de bevindingen van de onderzoeker, waarbij wordt ingegaan op de overeenkomsten en verschillen (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

De opgedane data vanuit het groepsinterview is eveneens geanalyseerd door middel van horizontaal vergelijken. Daarbij zijn de inhouds genoteerd die relevant zijn voor het onderzoek. In de laatste kolom zijn de bevindingen van de onderzoeker genoteerd, waarbij de overeenkomsten en verschillen worden gerapporteerd (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

3.3 Resultaten contextonderzoek

In paragraaf 3.3 worden de resultaten van het contextonderzoek per deelvraag weergegeven.

Deelvraag 5: Hoe beleven meiden in de bovenbouw het meidenvenijn op school?

Om deelvraag 5 te beantwoorden zijn de methodes observeren en bevragen ingezet in de vorm van een vragenlijst. De vragenlijst bestond uit meerkeuzevragen en open vragen. De data van de meerkeuzevragen met een enkele keuzemogelijkheid in de vragenlijst (Bijlage D) is geanalyseerd door middel van aantallen berekenen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De aantallen zijn in staafdiagrammen per vraag weergegeven. De open vragen in de vragenlijst zijn door middel van open coderen geanalyseerd (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De belangrijkste tekstfragmenten die bijdragen aan het beantwoorden van deelvraag 5 zijn in een tabel weergegeven. De vragenlijsten zijn door alle meiden in groep 5 t/m 8 ingevuld. Het gaat bij de ingevulde vragenlijst om een momentopname. Om een breder beeld te krijgen van de bevindingen van de meiden rondom meidenvenijn, is er een viertal keren geobserveerd. Van de observaties zijn de geturfde vormen van meidenvenijn in aantallen weergegeven in een staafdiagram.

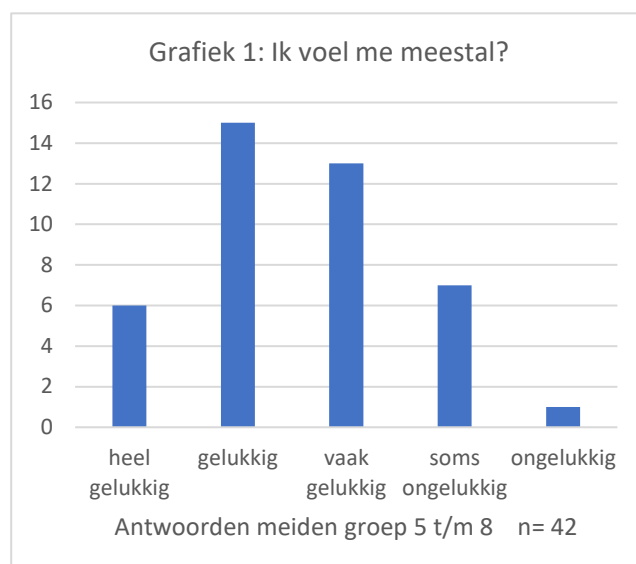
De vragenlijst.

De vragenlijst, terug te vinden in bijlage D, bevatte elf vragen waarvan zes meerkeuzevragen met een enkele keuzemogelijkheid en zeven open vragen die geanalyseerd worden. De vragen in de vragenlijst hadden betrekking op de ervaringen van meiden in de bovenbouw met meidenvenijn. Om een beeld te krijgen van hoe meiden in de bovenbouw het meidenvenijn ervaren, is er gevraagd naar het algemene sociale welbevinden en het sociaal welbevinden in relatie tot andere meiden. Ook is het sociale welbevinden tijdens de pauze bevestigd. Van de zeven open vragen, horen er zes bij de meerkeuzevragen met een enkele keuzemogelijkheid om voor meer verdieping te zorgen. De zes meerkeuzevragen zijn geanalyseerd op basis van aantallen berekenen en in een grafiek weergegeven (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Vraag 4, 5, 6 en 11 komen in de resultaten niet naar voren; vragen 4, 5 en 6 gingen over met wie er wel en niet gespeeld/gepraat wordt in de pauze en wie de beste vriendinnen zijn. Deze vraag wordt in de resultaten achterwege gelaten, omdat dit niet relevant is voor dit onderzoek. De antwoorden op deze vragen zijn eventueel door de onderzoeker te gebruiken voor curatief handelen op het gebied van meidenvenijn. In vraag 11 werd gevraagd of het meisje nog iets kwijt wilde of graag een gesprek wilde met de desbetreffende leerkracht. Ook deze vraag wordt in de resultaten achterwege gelaten, omdat dit niet relevant is voor dit onderzoek. Wel zal de onderzoeker een aanbeveling doen om deze informatie te verwerken en de meiden, indien gewenst, op gesprek te vragen.

Om de data vanuit de open vragen van de vragenlijst te analyseren is de methode open coderen toegepast (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De belangrijke tekstfragmenten zijn uit de antwoorden gehaald, om een goed beeld te krijgen van hoe meiden in de bovenbouw het meidenvenijn ervaren. Meerkeuzevraag 1 ging over het algemene welbevinden van de meiden in groep 5 t/m 8. Van de tweeënveertig meiden in de bovenbouw geven vijftien aan zich meestal gelukkig te voelen. Zes meiden geven aan zich meestal heel gelukkig te voelen en dertien vaak gelukkig. Zeven meiden voelen zich soms ongelukkig en een meisje geeft aan zich ongelukkig te voelen.

In tabel 1 is de verdiepende open vraag, behorende bij vraag 1 van de vragenlijst, zijn de betekenisvolle tekstfragmenten weergegeven met de daarbij behorende reden van waarom ze zich meestal heel gelukkig, gelukkig, vaak gelukkig, soms ongelukkig of ongelukkig voelen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Het meisje dat antwoordde zich ongelukkig te voelen, geeft als reden aan de ze veel wordt gepest. Omdat pesten onder meiden meidenvenijn wordt genoemd (Visser, 2022), wordt als reden meidenvenijn gegeven. De meiden die antwoordden zich soms ongelukkig te voelen, gaven meidenvenijn of onaardig gedrag van meiden uit de klas aan. De meiden die zich meestal gelukkig, vaak gelukkig of heel gelukkig voelen geven als reden aan dat het gezellig is op school, maar bovenal geven ze als ze hun vriendschap als reden voor een gelukkig gevoel.



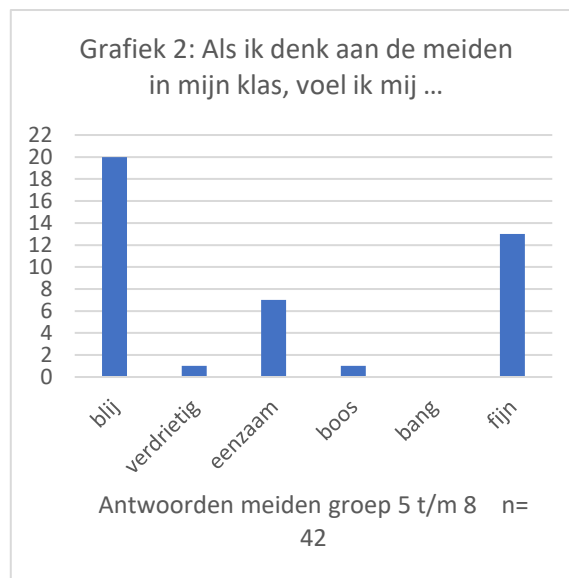
Tabel 1 Ik voel me meestal... Hoe komt dit?

Betekenisvolle tekstfragmenten:	Reden:
Antwoorden:	
Ongelukkig, omdat ik veel word gepest.	Ervaren van meidenvenijn.
Soms ongelukkig want soms word ik gepest.	Ervaren van meidenvenijn.
Soms ongelukkig, omdat mijn vriendinnen me vaak buitensluiten.	Ervaren van meidenvenijn door buitensluiten.
Soms ongelukkig, dan mag bijna elk meisje meedoen maar ik niet.	Ervaren van meidenvenijn door buitensluiten.
Antwoorden:	
Soms ongelukkig door meiden uit mijn klas.	Soms ongeluk ervaren door meiden uit eigen klas.
Soms ongelukkig, want de meiden uit mijn klas doen onaardig tegen mij.	Ervaren van onaardig gedrag van meiden uit eigen klas.
Antwoorden:	
Gelukkig, omdat het gezellig is op school.	Ervaren van gezelligheid op school.
Gelukkig, het is fijn in de klas en op school.	Ervaren van een fijne klas op school.
Antwoorden:	
Vaak gelukkig, omdat ik vriendinnen heb die ik aardig vind.	Ervaren van vriendschappen.
Gelukkig, want ik heb best veel vriendinnen.	Ervaren van vriendschappen.
Heel gelukkig, omdat ik heel veel vriendinnen heb.	Ervaren van vriendschappen.

Vraag 2 ging over hoe de meiden in de bovenbouw zich voelen als ze denken aan de meiden in de klas. Bijna de helft van de meiden in de bovenbouw voelt zich blij als ze aan de meiden in de klas denken. Dertien meiden voelen zich fijn als ze aan de meiden in hun klas denken. Een meisje voelt zich verdrietig en een meisje voelt zich boos wanneer ze denkt aan de meiden in de klas. Zeven meiden voelen zich eenzaam als ze denken aan de meiden in hun klas. Geen enkel meisje voelt zich bang als er aan de meiden in de klas wordt gedacht.

In tabel 2 in de verdiepende open vraag, behorende bij vraag 2 van de vragenlijst, zijn de betekenisvolle tekstfragmenten weergegeven met de daarbij behorende reden van waarom ze

zich blij, verdrietig, eenzaam, boos, bang of verdrietig voelen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De meiden die aangaven zich blij of fijn te voelen als ze denken aan de meiden in hun klas, ervaren vriendschappen, ervaren de andere meiden in de klas lief, aardig en/of behulpzaam of vertrouwen ze. De meiden die zich eenzaam voelen, hebben te maken met meidenvenijn, kwetsend gedrag van de meiden uit hun klas of ervaren stom en onaardig gedrag.

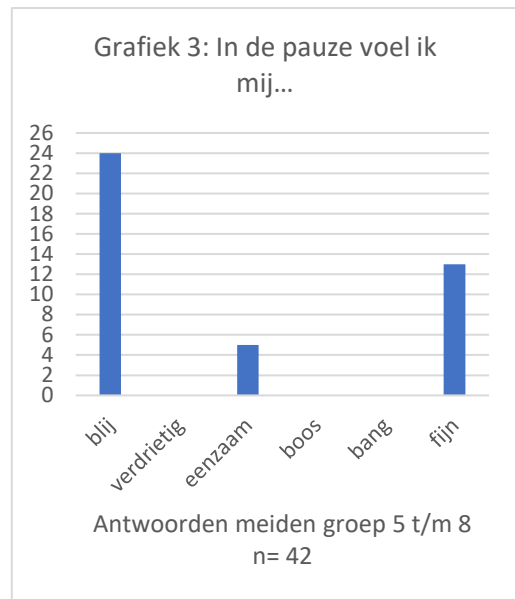


Tabel 2 Als ik denk aan de meiden uit mijn klas voel ik mij... Hoe komt dit?

Betekenisvolle tekstfragmenten:	Reden:
Antwoorden:	
Fijn, want als ik bij mijn vriendinnen ben, voel ik me gelukkig.	Ervaren van vriendschappen.
Blij, omdat ik heel veel vriendinnen heb.	Ervaren van vriendschappen.
Fijn, want het zijn bijna allemaal mijn vriendinnen.	Ervaren van vriendschappen.
Antwoorden:	
Blij, omdat ze lief zijn en ze helpen me ook goed.	Meiden uit de klas worden als lief en behulpzaam ervaren.
Fijn, omdat de meiden aardig zijn.	Meiden uit de klas worden als aardig ervaren.
Ze doen heel aardig en daar word ik blij van.	Meiden uit de klas worden als aardig ervaren.
Blij, want ik kan goed met ze spelen.	Samen spelen.
Fijn, want ik vertrouw ze.	Vertrouwen in meiden uit eigen klas.
Antwoorden:	
Eenzaam, want ik word vaak buitengesloten.	Ervaren van meidenvenijn door buitensluiten.
Eenzaam, want ik word gepest.	Ervaren van meidenvenijn.
Eenzaam, want soms kwetsen ze mij.	Ervaren van kwetsend gedrag.
Eenzaam, omdat ik me buitengesloten voel en nergens bij hoor.	Ervaren van meidenvenijn door buitensluiten.
Boos, omdat ze altijd heel stom en onaardig zijn tegen mij.	Ervaren van gedrag wat als stom en onaardig wordt ervaren.

Vraag 3 ging over hoe de meiden zich voelen in de pauze. Deze vraag is gesteld, omdat het meidenvenijn zich vaak afspeelt op de vrije momenten (Visser, 2022).

Van de tweeënveertig meiden geven vierentwintig meiden aan zich blij te voelen in de pauze. Dertien meiden voelen zich fijn en vijf meiden geven aan zich eenzaam te voelen in de pauze. In tabel 3 zijn de betekenisvolle tekstfragmenten van de verdiepende open vraag, behorende bij vraag 3 weergegeven (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De meiden die aangeven zich blij of te voelen in de pauze wijdden dit vooral aan hun vriendschappen. De kinderen die aangeven zich eenzaam te voelen in de pauze, ervaren bovenal een gebrek aan vriendschap of een gebrek aan iemand om mee te spelen.



Tabel 3 In de pauze voel ik mij... Hoe komt dit?

Betekenisvolle tekstfragmenten:	Reden:
Antwoorden:	
Fijn, want ik ben altijd met vriendinnen en dan voel ik me fijn.	Ervaren van vriendschappen.
Fijn, want ik heb vriendinnen om mee te spelen.	Ervaren van vriendschappen.
Fijn, want ik heb altijd wel iemand om mee te spelen.	Ervaren van vriendschappen.
Blij, want in de pauze is er heel veel te spelen met mijn vriendinnen.	Ervaren van vriendschappen.
Blij, want ik speel graag met mijn vriendinnen.	Ervaren van vriendschappen.
Antwoorden:	
Eenzaam, want ik heb niet echt vriendinnen om mee te spelen of praten.	Ervaren van een gebrek aan vriendinnen om mee te spelen of praten.
Eenzaam, omdat ik niet altijd iemand heb om mee te spelen.	Ervaren van een gebrek aan iemand om mee te spelen.
Eenzaam, omdat er niemand met me wil spelen.	Ervaren van een gebrek aan iemand om mee te spelen.

In vraag 7 van de vragenlijst werd gevraagd of de meiden denken aardig gevonden te worden door de andere meiden. Zeven van de tweeënveertig meiden geven aan altijd te denken dat de andere meiden hun aardig vinden. Zestien meiden denken dat andere meiden hun vaak aardig vinden en dertien denken dat soms. Vier meiden geven aan nooit te denken dat andere meiden hun aardig vinden. In de volgende tabel staan de betekenisvolle tekstfragmenten gekozen uit de antwoorden van de verdiepende open vraag, behorende bij vraag 7 weergegeven (Van der Donk & Van Lanen, 2018). In tabel 7 is te zien dat de meiden die aangeven altijd of vaak te denken dat andere meiden hun aardig vinden, verklaren



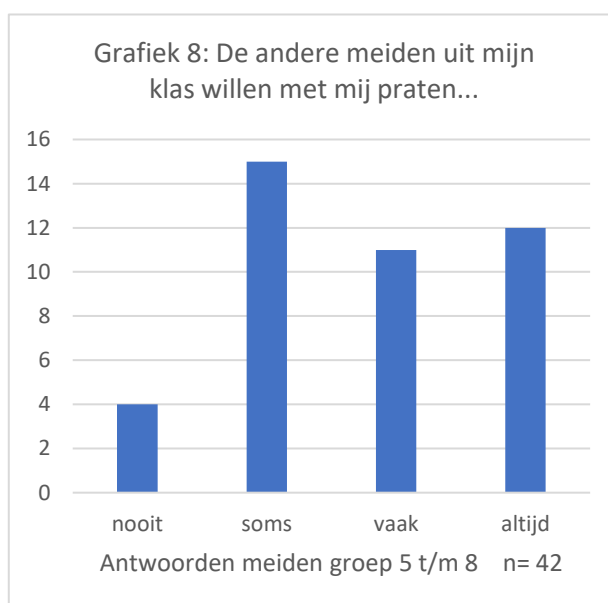
dat ze zichzelf als lief, aardig en/of behulpzaam ervaren. Of omdat ze de andere meiden lief en aardig vinden, met ze omgaan of vriendinnen hebben. De meiden die denken dat andere meiden ze soms of nooit aardig vinden, geven aan dat dit komt door meidenvenijn in de vorm van non-verbale interactie, buitensluiten, roddelen of negeren.

Tabel 7 Ik denk dat andere meiden mij aardig vinden. Waarom denk je dit?

Betekenisvolle tekstfragmenten:	Reden:
Antwoorden:	
Altijd, omdat ik aardig ben en behulpzaam.	Jezelf als aardig en behulpzaam ervaren.
Vaak, omdat ze me lief vinden.	Jezelf als lief ervaren.
Antwoorden:	
Altijd, omdat iedereen lief is en doen ook aardig.	Ervaren van lieve en aardige meiden.
Altijd, omdat ze met me omgaan.	Omgang met andere meiden.
Antwoorden:	
Vaak, omdat het echte vriendinnen zijn.	Ervaren van vriendschappen.
Altijd, want het zijn mijn vriendinnen.	Ervaren van vriendschappen.
Antwoorden:	
Nooit, omdat ze tegen mijn tas schoppen, me raar aankijken en gewoon heel stom doen.	Ervaren van meidenvenijn in de vorm van negatieve non-verbale interactie.
Nooit, omdat ze mij buitensluiten.	Ervaren van meidenvenijn door buitensluiten.
Vaak, omdat ik denk dat ze over me roddelen.	Ervaren van meidenvenijn door roddelen.
Soms, omdat ze mij pesten.	Ervaren van meidenvenijn.
Soms, omdat ze mij negeren.	Ervaren van meidenvenijn door negeren.

In vraag 8 werd gevraagd of andere meiden in de klas met ze willen praten. Twaalf van de tweeënveertig meiden geven aan dat de andere meiden uit hun klas altijd met ze willen praten. Elf meiden hebben geantwoord dat de andere meiden uit de klas vaak met ze willen praten en vijftien meiden antwoordden met soms. Vier van de tweeënveertig meiden verklaren dat andere meiden nooit met hen willen praten.

In de volgende tabel worden de betekenisvolle tekstfragmenten, gekozen uit de antwoorden op de open vraag die bij meerkeuzevraag 8 hoort, samen reden waarin het fragment is samengevat weergegeven (Van der Donk & Van Lanen, 2018). In tabel 8 is te zien dat de meiden die aangaven dat ze ervaren dat andere meiden nooit met ze willen praten, meidenvenijn als reden geven. Meiden die verklaarden soms te menen dat andere meiden met ze willen praten, gaven aan dat dit komt omdat ze soms ruzie ervaren. Meiden die vaak of altijd ervaren dat andere meiden met ze willen praten, geven hun vriendschappen als reden of dat ze denken dat ze aardig of leuk gevonden worden.

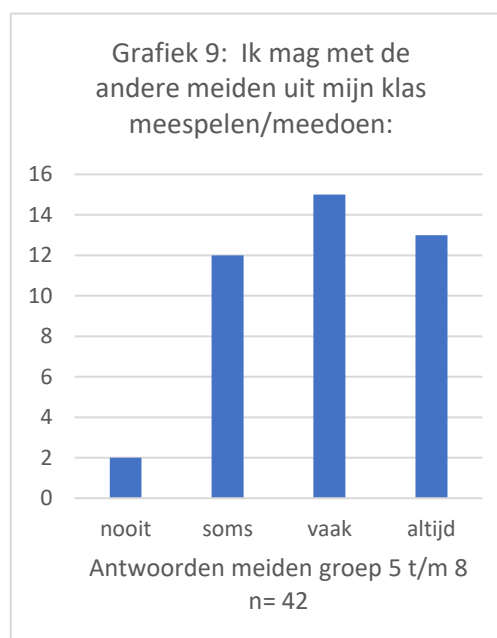


Tabel 8 De andere meiden uit mijn klas willen met mij praten. Waarom denk je dit?

Betekenisvolle tekstfragmenten:	Reden:
Antwoorden:	
Nooit, want ze willen dat niet.	Ervaren van meidenvenijn.
Nooit, omdat ze niet eens hoi of doe zeggen.	
Antwoorden:	
Altijd, want ze vinden mij volgens mij wel aardig.	Aardig gevonden worden.
Soms, omdat ze me leuk vinden.	Leuk gevonden worden.
Antwoorden:	
Vaak, omdat het mijn vriendinnen zijn.	Ervaren van vriendschappen.
Vaak, omdat het goede vriendinnen zijn.	Ervaren van vriendschappen.
Vaak, omdat ze van mij houden.	Ervaren van vriendschappen.
Altijd, want het zijn mijn vriendinnen.	Ervaren van vriendschappen.
Antwoorden:	
Soms, want we hebben soms ruzie.	Soms ruzie ervaren.

In vraag 9 werd de meiden gevraagd of ze met de andere meiden in de klas mogen meedoen/meespelen. Dertien van de tweeënveertig meiden verklaart altijd mee te mogen spelen of mee te mogen doen, vijftien vaak en twaalf meiden antwoordden dat ze soms mogen meespelen/meedoen. Twee meiden gaven aan nooit mee te mogen spelen of mee te mogen doen.

Bij meerkeuzevraag 9 werd een open vraag gesteld om voor meer verdieping te zorgen. In tabel 9 zijn de betekenisvolle tekstfragmenten, verkregen uit de antwoorden weergegeven, samen met de samengevatte reden (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De meiden die verklaren dat ze nooit mee mogen spelen of mee mogen doen, ervaren minimaal contact met de andere meiden uit hun klas of zouden graag willen dat ze wel mee mochten spelen of mee mochten doen. De meiden die vaak of altijd beleven dat ze mee mogen spelen of mee mogen doen, geven als reden dat ze ervaren dat alle meiden met elkaar mogen spelen of meedoen, dat ze aardig, lief of leuk gevonden worden of ervaren vriendschappen. De meiden die soms mee mogen spelen of mee mogen doen, ervaren meidenvenijn door het ondermijnen van vriendschap of meidenvenijn door buiten sluiten.



Tabel 9 Ik mag met de andere meiden uit mijn klas meespelen/meedoen? Waarom denk je dit?

Betekenisvolle tekstfragmenten:	Reden:
Antwoorden:	
Nooit, omdat ze niet eens hoi of doe zeggen.	Ervaren van minimaal contact met andere meiden uit eigen klas.
Nooit, maar ze praten eigenlijk niet met mij.	Ervaren van minimaal contact met andere meiden uit eigen klas.
Antwoorden:	
Altijd, omdat iedereen altijd met elkaar mag spelen.	Ervaren dat alle meiden met elkaar mogen spelen/meedoen.
Vaak, want ze mogen ook altijd met mij meedoen.	Ervaren dat alle meiden met elkaar mogen spelen/meedoen.
Antwoorden:	
Altijd, omdat ze me aardig vinden.	Aardig gevonden worden.
Altijd, omdat ze me lief vinden.	Lief gevonden worden.
Soms, omdat ze me leuk vinden.	Leuk gevonden worden.
Antwoorden:	
Altijd, want het zijn mijn vriendinnen.	Ervaren van vriendschappen.
Vaak, omdat ik een vriendin ben.	Ervaren van vriendschappen.
Vaak, omdat het mijn beste vriendinnen zijn.	Ervaren van vriendschappen.
Altijd, omdat ik hun beste vriendin ben.	Ervaren van vriendschappen.
Antwoorden:	
Soms, want soms vinden ze me aardig en soms niet.	Ervaren van meidenvenijn door ondermijnen van vriendschap.
Soms, het zijn wel vriendinnen maar soms mag het niet.	Ervaren van meidenvenijn door ondermijnen van vriendschap.
Soms, omdat ze soms zonder mij met z'n drieën of vieren willen spelen.	Ervaren van meidenvenijn door buitensluiten.
Soms, omdat de hut van vier meisjes is.	Ervaren van meidenvenijn door buitensluiten.

Vraag 10 was een open vraag, waarin werd gevraagd hoe de meiden in de bovenbouw meidenvenijn ervaren. Van de tweeënveertig antwoorden, zijn betekenisvolle tekstfragmenten gekozen om een goed beeld te krijgen van de ervaringen met meidenvenijn (Van der Donk & Van Lanen, 2018). In tabel 10 worden ervaringen met meidenvenijn genoemd. Er zijn meiden die zich gepest voelen door andere meiden, meiden die vinden dat andere meiden gemeen, onaardig en stom doen, meiden die op basis van uiterlijk worden gepest door de kleren die ze dragen, het dragen van een bril of lichaamslengte. Roddelen en negeren wordt genoemd als duidelijke vormen van meidenvenijn. Er zijn meiden die zich niet bewust zijn van het voorkomen van meidenvenijn of meiden die aangeven zelf geen aandeel te hebben in het meidenvenijn en meiden die benoemen dat ze meidenvenijn niet zelf ervaren maar wel bewust zijn van het plaatsvinden van meidenvenijn bij anderen.

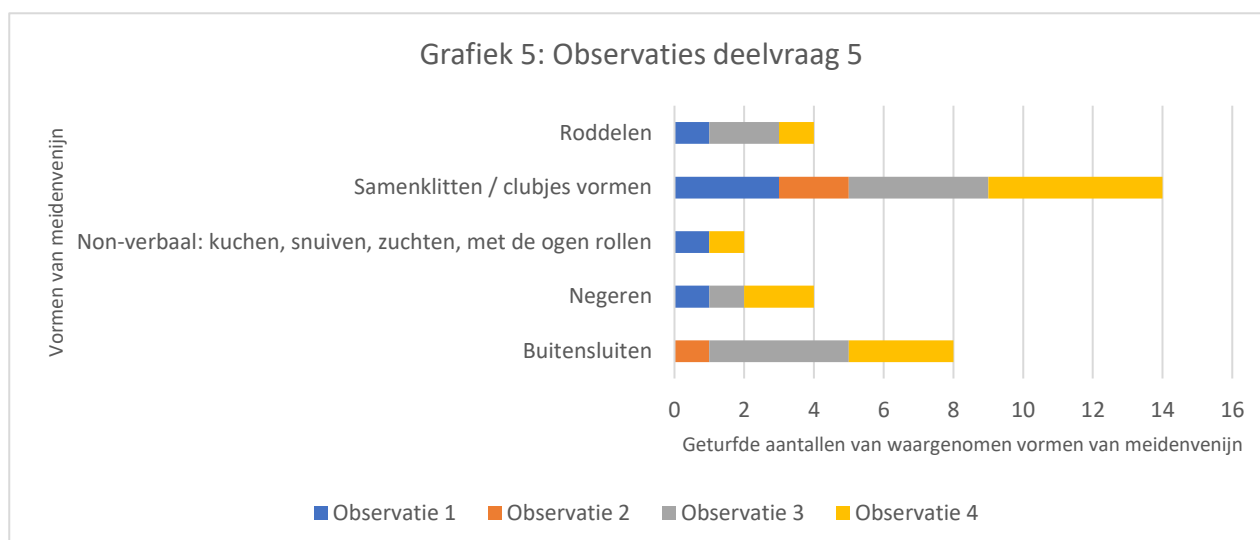
Tabel 10 Ervaar jij meidenvenijn? Zo ja, hoe ervaar je dit?

Betekenisvolle tekstfragmenten:	Ervaringen met meidenvenijn:
Antwoorden:	
Ja, omdat ze gewoon heel onaardig en stom doen en niet met me willen praten.	Ervaren van meidenvenijn in de vorm van negeren.
Ja, vanwege mijn kleren.	Ervaren van meidenvenijn op basis van uiterlijk in de vorm van kleren.
Ja, omdat sommige meiden een bril hebben.	Ervaren van meidenvenijn op basis van uiterlijk in de vorm van het dragen van een bril.
Ja, want ik ben klein.	Ervaren van meidenvenijn op basis van lichaamslengte.
Ja, omdat ik word gepest.	Ervaren van meidenvenijn.
Ja, omdat ik zelf ook het gevoel heb dat ik gepest word.	Ervaren van meidenvenijn.
Ja, ze doen het bij mij.	Ervaren van meidenvenijn.
Ja, ze roddelen soms.	Ervaren van meidenvenijn in de vorm van roddelen.
Ja, want er zijn twee meiden die mij kwetsen.	Ervaren van kwetsend gedrag van meiden.
Ja, omdat ze gemeen zijn.	Ervaren van gemeen gedrag van meiden.
Antwoorden:	
Ik weet het niet.	Is zich niet bewust dat meidenvenijn zich afspeelt.
Nee, dat doe ik niet.	Geen persoonlijke ervaring met meidenvenijn en ervaart zelf geen rol te spelen bij meidenvenijn.
Antwoorden:	
Ja, want er zijn meiden die zich niet zo fijn voelen.	Ervaren van meidenvenijn bij anderen.
Ja, want dan zeggen ze dat hun haar raar zit of hun kleding is niet mooi.	Ervaren van meidenvenijn bij anderen.
Ja, want sommige meiden doen niet lief en laten sommige meisjes niet meespelen.	Ervaren van meidenvenijn bij anderen.
Ja, want dat heb ik gezien.	Ervaren van meidenvenijn bij anderen.

Observaties

Er is vier keer geobserveerd in de pauze; tweemaal op de gang van de bovenbouw en tweemaal op het schoolplein. De locatie en het moment van observeren is gekozen vanwege het vaak voorkomen van meidenvenijn op vrije momenten (Visser, 2022). Observatie 1 vond plaats op de gang, aan het einde van de ochtendpauze. Observatie 2 vond plaats op de gang, aan het einde van de middagpauze. Observatie 3 vond plaats op het schoolplein, tijdens de ochtendpauze. Observatie 4 vond plaats op het schoolplein, tijdens de middagpauze. De observaties zijn geanalyseerd op basis van aantallen berekenen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De geturfdde vormen van meidenvenijn die tijdens de observaties zijn voorgekomen, zijn in aantallen in grafiek 5 weergegeven.

Samenklitten/clubjes vormen werd in de observaties regelmatig waargenomen, veertien keer. Buitensluiten werd acht keer geturfd tijdens de observaties. Roddelen en negeren werden viermaal waargenomen. Non-verbale vormen van meidenvenijn werden weinig waargenomen, slechts tweemaal.



Deelvraag 6: Op welke wijze zouden de meiden in de bovenbouw de begeleiding van bovenbouwleerkrachten willen zien bij de preventie van meidenvenijn?

Deelvraag 6 wordt beantwoord met de data verkregen uit vragenlijst 1, vragenlijst 2 en een viertal groepsinterviews. De open vragen uit vragenlijst 1 bestond uit twee vragen, namelijk deelvraag 6 en deelvraag 7. Op de dag dat vragenlijst 2 werd ingevuld, waren er twee meiden in de bovenbouw afwezig door ziekte. De door 40 gegeven antwoorden op deelvraag 6 en 7, zijn door middel van open coderen geanalyseerd (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De betekenisvolle tekstfragmenten, geselecteerd uit de antwoorden op deelvraag 6, en de daarbij gewenste wijze van begeleiding zijn in de tabel weergegeven. Van de gesloten meerkeuzevragen met enkele keuzemogelijkheid uit vragenlijst 2 zijn de aantallen berekend en weergegeven in een grafiek. De groepsinterviews zijn geanalyseerd met de methode horizontaal vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Vragenlijst 1

Vragenlijst 1 is geanalyseerd met de methode open coderen (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De betekenisvolle tekstfragmenten zijn geselecteerd uit de antwoorden van de meiden in de bovenbouw. De wijze van begeleiding is afgeleid van de tekstfragmenten en is eveneens opgenomen in de tabel 6. De vraag waarop de meiden in de bovenbouw antwoord gaven was: ‘Wat zou jij willen dat de juffen en meesters doen om ervoor te zorgen dat er geen meidenvenijn is op school?’

De meiden in de bovenbouw noemen veel praktische voorbeelden van begeleiden, waaronder zorgen voor pleinwacht op het hele plein, aangeven dat meiden afstand moeten nemen van elkaar, aanspreken op ongewenst gedrag en consequenties hanteren wanneer er sprake is van meidenvenijn. Verder werden luisteren naar meldingen van meidenvenijn, in gesprek gaan over meidenvenijn en het voorkomen ervan en alert zijn op meidenvenijn als gewenste wijze van begeleiding aangegeven.

Tabel 6

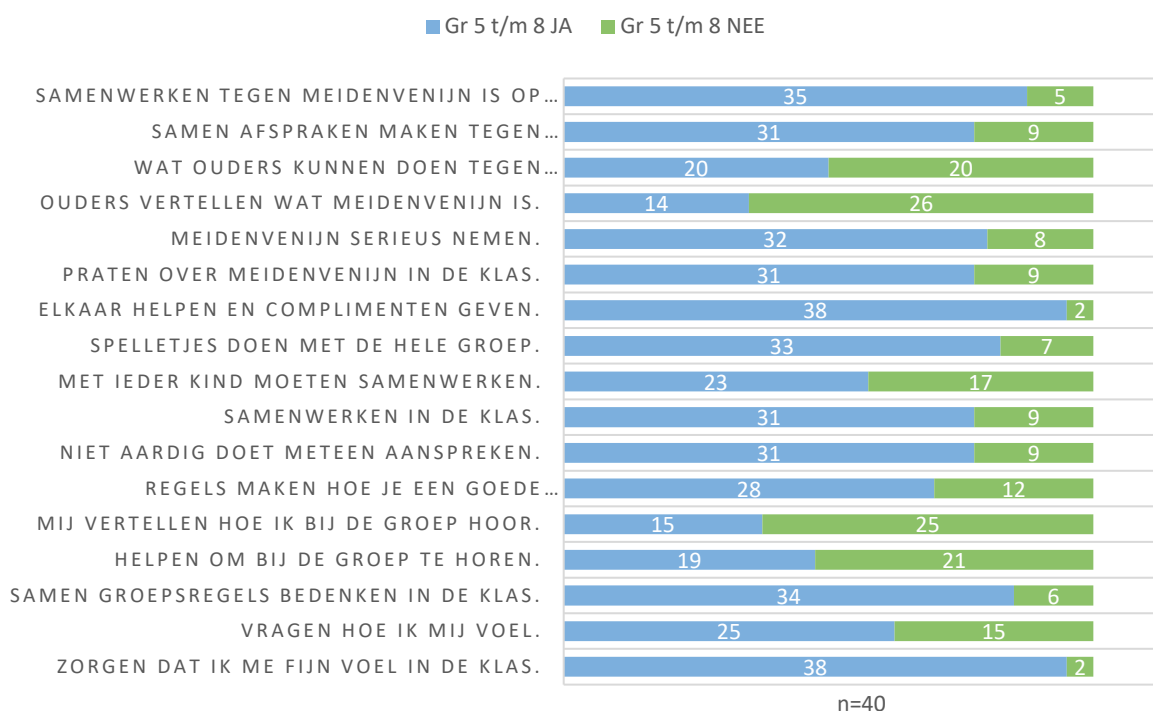
Betekenisvolle tekstfragmenten:	Wijze van begeleiding:
Dat ze naar me luisteren naar mij als ik iets zeg.	Luisteren naar de leerlingen.
Dat ze gaan opletten en als ze wat zien dan gaan ze er wat aan doen.	Alert zijn op meidenvenijn.
Als je ruzie hebt bij elkaar uit de buurt blijven.	Aangeven dat kinderen even afstand moeten nemen van elkaar.
Zeggen dat ze dat niet meer moeten doen.	Aanspreken op ongewenst gedrag.
Als er problemen zijn, er ze samen over praten met de kinderen.	In gesprek gaan over problemen rondom meidenvenijn.
Overall op het plein de wacht houden.	Pleinwacht zodanig organiseren dat het hele plein wordt gesurveilleerd.
Zorgen voor straf zodat ze het niet meer doen en erover na laten denken.	Consequenties hanteren.
Zorgen hoe we goed met elkaar omgaan zodat er geen ruzies komen.	Kinderen over hun gedrag na laten denken en leren over omgangsnormen/hanteren omgangsregels.

Vragenlijst 2

Vragenlijst 2, weergegeven in bijlage E, bestaat uit achttien meerkeuzevragen met een enkele keuzemogelijkheid, waarvan de eerste vraag beantwoord werd met in welke groep de leerling zat. Om deze reden zijn de antwoorden van zeventien vragen terug te vinden in onderstaande grafiek. Hierin worden de aantallen per vraag weergegeven. De meerkeuzevragen konden met 'ja' of 'nee' worden beantwoord. In de grafiek zijn de vragen ingekort om de grafiek leesbaar te houden.

Op de vraag of de leerkrachten moeten samenwerken om meidenvenijn tegen te gaan, beantwoorden vijfendertig van de veertig meiden met 'ja'. Eenendertig meiden vinden dat leerkrachten samen moeten afspreken wat er op school gedaan moet worden om meidenvenijn te voorkomen. De helft van de meiden vindt dat leerkrachten ouders moeten vertellen wat zij kunnen doen tegen meidenvenijn en slechts veertien meiden vinden dat leerkrachten aan de ouders moeten te vertellen wat meidenvenijn is. Tweeëndertig meiden vinden dat leerkrachten meidenvenijn serieus moeten nemen en eenendertig meiden willen praten over meidenvenijn in de klas. Achtendertig van de veertig meiden merkt op dat de leerkrachten positief reageren op het geven van complimenten en elkaar helpen. Drieëndertig meiden vindt dat er spelletjes moeten worden gespeeld met de hele groep. Op de vraag of iedereen met elkaar moet samenwerken, antwoordden drieëntwintig meiden met 'ja'. Eenendertig meiden vinden dat de leerkrachten iemand meteen aan moet spreken bij onaardig gedrag en achtentwintig meiden vinden dat er met elkaar regels gemaakt moeten worden over hoe je een goede klasgenoot bent. Vijftien meiden willen dat de leerkracht hen verteld dat ze bij de groep horen en negentien meiden behoeven hulp van de leerkracht om bij de groep te horen. Vierendertig meiden vinden dat er samen groepsregels bedacht moeten worden in de klas. Vijfentwintig meiden willen dat de leerkracht vraagt hoe ze zich voelen en maar liefst achtendertig meiden vinden dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat ze zich fijn voelen in de klas.

RESULTATEN DEELVRAAG 6



Groepsinterviews:

In bijlage K is het analyseschema van de groepsinterviews terug te vinden. Hierin zijn de interviews per groep weergegeven, met daarbij de bevindingen van de onderzoeker. De deelvraag is gesteld aan de meiden van de groepen 5 t/m 8: 'Hoe kunnen de juffen en meester jullie het beste helpen om ervoor te zorgen dat er geen meidenvenijn is op school? De meiden gaven aan dat de leerkrachten meiden moeten wijzen op onaardig gedrag. Groep 8 voegt hieraan toe dat alle leerkrachten daarbij dezelfde richtlijnen moeten handhaven. Groep 6 geeft aan dat er in de klas veel moet worden samengewerkt en dat het aangemoedigd wordt om samen spelletjes te doen. Groep 6 en 7 geven beide aan dat de ouders moeten worden ingelicht over meidenvenijn en de preventie ervan.

Tabel 5

Interviewvragen:	Bevindingen
Hoe kunnen de juffen en meester jullie het beste helpen om ervoor te zorgen dat er geen meidenvenijn is op school?	Alle groepen geven aan dat de leerkrachten aan moeten geven wanneer gedrag onaardig of niet lief is. Leren over positief gedrag. Groep 8 geeft aan dat alle juffen en meesters dezelfde aanpak rond onaardig gedrag moeten handhaven en dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat iedereen het leuk heeft op school. Groep 7 en 8 geven aan dat je niet met iedereen vriendinnen hoeft te zijn. Groep 7 voegt hier nog aan toe dat je wel aardig moet zijn voor iedereen. Groep 6 geeft aan dat er veel moet worden samengewerkt en samen spelletjes doen. Groep 6 en 7 geven aan dat de ouders moeten worden ingelicht over meidenvenijn en de preventie ervan.
Waarom?	
Kennis vergaren over welke wijze de meiden in de bovenbouw de begeleiding van leerkrachten willen zien bij de preventie van meidenvenijn.	

Deelvraag 7: Welke wijze van begeleiding wordt nu door de bovenbouwleerkrachten gehanteerd ter preventie van meidenvenijn?

Om te achterhalen welke wijze van begeleiding nu door de bovenbouwleerkrachten wordt gehanteerd ter preventie van meidenvenijn is er zowel door de leerlingen (Bijlage G) als de bovenbouwleerkrachten (Bijlage H) een vragenlijst ingevuld. De vraag die werd beantwoord op beide vragenlijst luidt als volgt: Welke wijze van begeleiding wordt nu door de leerkrachten in de bovenbouw gehanteerd ter preventie van meidenvenijn? De vragenlijst van de leerlingen is in verband met de hoeveelheid antwoorden met de analysemethode open coderen geanalyseerd (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De vragenlijst van de leerkrachten is geanalyseerd met behulp van horizontaal vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2018).

Vragenlijst leerlingen

De vraag welke wijze van begeleiding nu door de bovenbouwleerkrachten wordt gehanteerd, was in de vragenlijst van de leerlingen veranderd in: Wat wordt er volgens jou door de meesters en juffen op school gedaan om ervoor te zorgen dat er geen meidenvenijn is op school? De betekenisvolle tekstfragmenten zijn samen met de samengevatte wijze van begeleiding in tabel 7.1 weergegeven.

De meiden in de bovenbouw geven aan dat de bovenbouwleerkrachten luisteren naar de leerlingen en in gesprek gaan wanneer er iets gemeld wordt, alert zijn en acteren op meidenvenijn, meiden bij ruzie even afstand moeten nemen van elkaar en de meiden aanspreken op ongewenst gedrag. Ook proberen ze de situatie eerlijk op te lossen, hanteren ze consequenties en laten ze meiden over hun gedrag nadenken. Tot slot werd er geantwoord dat er melding gedaan wordt bij de ouders wanneer er meidenvenijn plaatsvindt.

Tabel 7.1

Betekenisvolle tekstfragmenten:	Wijze van begeleiding:
Ze luisteren naar mij als ik iets zeg.	Luisteren naar de leerlingen.
Ze gaan opletten en als ze wat zien dan gaan ze er wat aan doen.	Alert zijn en acteren op meidenvenijn.
Zeggen dat ze dat niet meer moeten doen.	Aanspreken op ongewenst gedrag.
Als er problemen zijn gaan ze er samen over praten met de kinderen.	In gesprek gaan.
Als je ruzie hebt bij elkaar uit de buurt blijven.	Meiden moeten bij ruzies even afstand nemen van elkaar.
Ze probeert het eerlijk op te lossen.	Eerlijk oplossen van situatie.
Zorgen voor straf zodat ze het niet meer doen en erover na laten denken.	Consequenties hanteren en meiden over hun gedrag na laten denken.
Zorgen hoe we goed met elkaar omgaan zodat er geen ruzies komen.	Meiden over hun gedrag na laten denken.
Als er wordt gepest, zeggen ze dit tegen de ouders.	Melding doen bij ouders over meidenvenijn.

Vragenlijst leerkrachten

In tabel 7.2 zijn bevindingen van de onderzoeker geformuleerd. Het analyseschema is terug te vinden in bijlage I. In de bevindingen worden de overeenkomsten en verschillen tussen de antwoorden benoemd. De overeenkomsten tussen de antwoorden zijn eveneens benadrukt in de tabel.

Leerkracht 1 benoemt in gesprek gaan als wijze van begeleiding ter preventie. Daarbij wordt er gewezen op de groepsvorming tijdens de gouden en zilveren weken. Leerkracht 2 geeft aan dat de desbetreffende leerling haar emoties kenbaar moet maken aan “de schuldige” in een kleine groep en dat er bewust keuzes gemaakt worden voor wat betreft klassenindeling en op andere momenten waarbij er groepjes gemaakt moeten worden. Leerkracht 3 geeft ook het gesprek aan als wijze van begeleiding en geeft daarbij aan dit buiten de groep om te willen doen. Leerkracht 4 wil in eerste instantie het verhaal van twee kanten horen om vervolgens met elkaar in gesprek te gaan om zo te proberen tot een oplossing te komen waar beide partijen het mee eens zijn. Daarbij geeft leerkracht 4 aan dat dit meestal tijdens of na de pauze is. Soms wordt er dan gekozen het even te laten berusten en de achterliggende redenen te achterhalen. De bevindingen van de onderzoeker luiden als volgt: In gesprek gaan met de meiden wordt door alle bovenbouwleerkrachten als wijze van begeleiding aangewezen. Aandacht geven aan de groepsvorming wordt door leerkracht 1 benoemd alsook de klassenindeling en bewust vormen van groepjes door leerkracht 2.

Tabel 7.2

Deelvraag 7:	Bevindingen:
Welke wijze van begeleiding wordt nu door de leerkrachten in de bovenbouw gehanteerd ter preventie van meidenvenijn?	De meeste leerkrachten gaan in gesprek als wijze van begeleiding ter preventie van meidenvenijn. De vorm van het gesprek verschilt per leerkracht: Leerkracht 2 en 3 willen buiten de groep om in gesprek gaan. Leerkracht 4 wil samen met de meiden op zoek naar een oplossing waar beide partijen het mee eens zijn. Aandacht geven aan de groepsvorming, tijdens de gouden en zilveren weken, wordt door leerkracht 1 benoemd. Leerkracht twee benoemt het bewust keuzes maken in klassenindeling en maken van groepjes. Leerkracht 4 benoemt te willen achterhalen wat de achterliggende redenen zijn voor meidenvenijn.
Waarom? Ik wil weten welke wijze van begeleiding nu door de leerkrachten in de bovenbouw gehanteerd wordt ter preventie van meidenvenijn.	

Deelvraag 8: Welke handvaten zijn gewenst door de bovenbouwleerkrachten voor de preventie van meidenvenijn?

Om antwoord te krijgen op deelvraag 8, is er een vragenlijst afgenomen en heeft er een groepsinterview met de leerkrachten van groep 5 t/m 8 plaatsgevonden. Zowel de vragenlijst als het groepsinterview zijn geanalyseerd met behulp van de methode horizontaal vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2018). De bevindingen worden in tabel 8.1 en tabel 8.2 weergegeven. De volledige analyseschema's zijn terug te vinden in bijlage J.

Vragenlijst leerkrachten

Om deelvraag 8 te beantwoorden is de deelvraag via Office Forms gesteld aan de leerkrachten van groep 5 t/m 8. De reacties van de leerkrachten zijn geanalyseerd op basis van horizontaal vergelijken (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Leerkracht 1 wil meer aandacht voor het voorkomen van meidenvenijn. Leerkrachten 2 en 4 willen kennis opdoen: leerkracht 4 wil meer inzicht krijgen over preventie van meidenvenijn, de sociale ontwikkeling van de meiden in de bovenbouw. Beide leerkrachten vragen om praktisch toepasbare tips over preventie van meidenvenijn. leerkracht 3 benoemt de groepsdynamiek: dat kinderen ervaren dat het samen fijner is en de druk van populair zijn niet zo ervaren.

Tabel 8.1

	Bevindingen
Deelvraag 8: Welke handvaten zijn gewenst door de leerkrachten in de bovenbouw voor de preventie van meidenvrijen?	Leerkracht 1 wil meer aandacht voor het voorkomen van meidenvrijen. Leerkrachten 2 en 4 willen kennis opdoen: leerkracht 4 wil meer inzicht krijgen over preventie van meidenvrijen, de sociale ontwikkeling van de meiden in de bovenbouw. Beide leerkrachten vragen om praktisch toepasbare tips over preventie van meidenvrijen.
Waarom? Achterhalen welke handvaten gewenst zijn door de leerkrachten in de bovenbouw voor de preventie van meidenvrijen.	Leerkracht 3 benoemt de groepsdynamiek: dat kinderen ervaren dat het samen fijner is en de druk van populair zijn niet zo ervaren.

Groepsinterview leerkrachten

Het groepsinterview is met vier leerkrachten van de bovenbouw afgenomen. De leerkrachten waren eensgezind; de antwoorden kwamen overeen voor wat betreft de gewenste handvaten voor de preventie van meidenvrijen. De bovenbouwleerkrachten willen graag handvaten die praktisch en makkelijk inzetbaar zijn. Ze vragen om een stappenplan waarin deze handvaten in de vorm van interventies, spelvormen en/of opdrachten zijn weergegeven. Er wordt door alle leerkrachten gevraagd naar kennis over meidenvrijen en de preventie ervan om beter te begrijpen waarom het gebeurt en hoe het voorkomen kan worden.

Tabel 8.2

Interviewvragen:	Bevindingen
Julie noemen in jullie antwoorden meer aandacht en praktische tips over de preventie van meidenvrijen. Kunnen jullie dit toelichten?	De gewenste handvaten moeten praktisch en makkelijk inzetbaar zijn en in een stappenplan weergegeven. Er wordt gevraagd naar kennis over meidenvrijen en de oorzaak ervan, zodat er meer begrip ontstaat en zo de begeleiding verbetert.
Waarom? Kennis vergaren over welke handvaten gewenst zijn door de leerkrachten in de bovenbouw voor de preventie van meidenvrijen.	Leerkracht 2 benoemt opdrachten en/of spelvormen die leren over emoties en wat iets met een ander doet. Leerkracht 3 benoemt de vraag naar geschikte interventies ter preventie van meidenvrijen.

3.4 Conclusie contextonderzoek

In paragraaf 3.4 volgt een samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit het contextonderzoek.

In deelvraag 5 werd gevraagd hoe meiden in de bovenbouw het meidenvrijen op school beleven. Om dit te achterhalen is er een vragenlijst ingevuld en zijn er observaties uitgevoerd. De vragenlijst vroeg naar het welbevinden van de meiden in het algemeen, in relatie tot de andere meiden in de klas en in de pauze. De meeste meiden voelen zich over het algemeen gelukkig, vooral vanwege het hebben van vriendinnen. De meiden die aangaven zich soms ongelukkig of ongelukkig te voelen, geven meidenvrijen of onaardig gedrag van andere meiden als argument. De meeste meiden voelen zich blij of fijn wanneer ze aan de meiden in hun klas denken. Wanneer ze zich eenzaam, boos of verdrietig voelen, wijdden ze dit aan kwetsend, stom of onaardig gedrag of meidenvrijen. De meiden die een eenzaam gevoel kennen in de pauze, geven aan geen vriendinnen te hebben of het gevoel te hebben dat niemand met haar wil spelen. De meiden die denken soms of nooit aardig gevonden te worden, geven meidenvrijen

als reden. Het nooit of soms mee mogen doen of praten met andere meiden, wordt eveneens aan meidenvenijn in de vorm van het ondermijnen van vriendschappen of buitensluiten gewijd. Als laatste vraag in de lijst, vraag 10, werd de deelvraag letterlijk gesteld: ‘Ervaar jij meidenvenijn. Zo ja, hoe ervaar je dit?’. Een deel van de meiden ervaren meidenvenijn. De meiden die het venijn zelf ervaren, geven geen reden of geven hun uiterlijk als oorzaak voor het meidenvenijn aan. De vormen van meidenvenijn die bij deze vraag naar voren komen zijn negeren en roddelen. Er zijn ook meiden die het venijn niet zelf ervaren, maar wel zien bij anderen. In de observaties kwam samenklitten en clubjes vormen het meeste voor op het schoolplein in op de gang. Tijdens de observaties werden het beleven van vormen van meidenvenijn als buitensluiten, roddelen, negeren en non-verbaal zoals zuchten of met de ogen rollen geconstateerd.

Deelvraag 6 ging over op welke wijze de meiden in de bovenbouw de begeleiding van leerkrachten willen zien bij de preventie van meidenvenijn. Om hier antwoord op te krijgen zijn er twee vragenlijsten ingevuld door de meiden in de bovenbouw en heeft er een viertal groepsinterviews uitgevoerd. In vragenlijst 1 werd een open vraag gesteld, met daarin de deelvraag in kindertaal weergegeven: ‘Wat zou jij willen dat de juffen en meesters doen om ervoor te zorgen dat er geen meidenvenijn is op school?’ Als gewenste wijze van begeleiding bij de preventie van meidenvenijn gaven de meiden praktische wensen aan zoals, pleinwacht op het hele plein, aanspreken op ongewenst gedrag en consequenties hanteren wanneer er sprake is van meidenvenijn. Luisteren naar en in gesprek gaan met meiden die meidenvenijn ervaren werd eveneens genoemd. In vragenlijst 2 werd door middel van meerkeuzevragen, samengesteld op basis van de theoretische bronnen (Ruigrok, 2010; Van der Ploeg, 2007, 2019; Van Engelen, 2015; Hooijmaaijers et al., 2019; Visser, 2022). Op deze manier konden de meiden in de bovenbouw hun mening geven over geschikte vormen van begeleiding rondom de preventie van meidenvenijn. De meeste meiden vinden dat leerkrachten meidenvenijn serieus moeten nemen en in de klas moeten bespreken. Ze geven hun voorkeur aan een door alle leerkrachten gedragen aanpak. Een ruime meerderheid is voor het gezamenlijk vaststellen van groeps- en gedragsregels. De meerderheid wordt door de leerkrachten aangemoedigd om complimenten te geven en andere kinderen te helpen. Bijna alle meiden geven aan dat ze vinden dat de leerkracht ervoor moet zorgen dat ze zich fijn voelen in de klas. In de groepsinterviews komt naar voren dat de leerkrachten meiden moeten wijzen op onaardig gedrag en dat ze hierbij dezelfde richtlijnen moeten handhaven. Ook het stimuleren van samenwerking en het samendoen van spelletjes wordt als wijze van begeleiding aangegeven. Tot slot wordt door twee van de vier groep de communicatie met de ouders uitgesproken; ze vinden dat de ouders moeten worden ingelicht over meidenvenijn en de preventie ervan.

Deelvraag 7 vraagt naar de wijze van begeleiding die nu door de leerkrachten in de bovenbouw gehanteerd wordt ter preventie van meidenvenijn. Om hier uitsluitsel over te krijgen, is de methode bevragen ingezet in de vorm van een vragenlijst. Zowel de meiden in de bovenbouw als de leerkrachten in de bovenbouw hebben een vragenlijst ingevuld. De meiden antwoordden dat de leerkrachten een luisterend oor bieden en in gesprek gaan wanneer er een melding wordt gedaan over meidenvenijn. Leerkrachten zijn alert en acteren op meidenvenijn; ze spreken meiden aan op ongewenst gedrag, hanteren consequenties en melden ouders wanneer er meidenvenijn plaatsvindt. Echter is dit in de meeste gevallen geen preventieve begeleiding, maar curatief. In de vragenlijst van de leerkrachten kan deze conclusie ook worden getrokken: in gesprek gaan met de meiden wanneer er meidenvenijn plaatsvindt is wederom curatief.

Aandacht geven aan de groepsvorming en bewuste keuzes maken rondom klassenindeling en op andere momenten dat er groepjes worden samengesteld, is preventief handelen.

De antwoorden op deelvraag 8 informeren ons over de gewenste handvaten door de leerkrachten in de bovenbouw voor de preventie van meidenvenijn. De methode bevragen is bij deze deelvraag op twee manieren ingezet, namelijk via een vragenlijst en door middel van een groepsinterview. In de vragenlijst komt naar voren dat de leerkrachten vooral praktisch inzetbare tips wensen en kennis op willen doen over de preventie van meidenvenijn en dat hier meer aandacht voor komt. In het groepsinterview, gehouden met een viertal leerkrachten, wordt op de reacties van de vragenlijst nog toegevoegd dat de gewenste handvaten, tips, opdrachten, spelvormen en interventies in een stappenplan moeten worden weergegeven, zodat helder is wanneer en op welke manier gehandeld moet worden. Ook wordt kennis opdoen over meidenvenijn en de oorzaken ervan nogmaals benadrukt, met als reden meer inzicht te krijgen en daardoor meer begrip.

4. Conclusie en discussie

In hoofdstuk 4 worden de discussie, conclusie en adviezen gepresenteerd. In paragraaf 4.1 wordt de discussie, de discussiepunten en de beperkingen weergegeven, om in 4.2 bij de eindconclusie, de adviezen en aanbevelingen aan te komen.

4.1 Discussie

In paragraaf 4.1 volgt een presentatie van de discussiepunten en mogelijke beperkingen van het onderzoek.

Voor het beantwoorden van de contextvragen van dit onderzoek, is er gebruik gemaakt van vragenlijsten. Het invullen van een vragenlijst is een momentopname, waarbij rekening gehouden moet worden met sociaal wenselijke antwoorden of verkeerde interpretatie van antwoorden van leerlingen of leerkrachten (Van der Donk & Van Lanen, 2018). Er waren in de vragenlijst met betrekking tot deelvraag 5 vragen meegenomen die geen antwoord gaven op de deelvraag, waardoor er onnodige informatie is verkregen. Hierdoor was de vragenlijst voor deelvraag 5 onnodig uitgebreid, wat als gevolg kan hebben dat meiden minder nauwkeurige of minder doordachte antwoorden gaven. In de vragenlijst van deelvraag 5 kwamen ook andere zorgen rondom de meiden in de bovenbouw naar voren. Hier is door het gebrek aan tijd geen gevolg aan gegeven. De groepsinterviews met de meiden van de bovenbouw met betrekking tot deelvraag 6 hadden wellicht meer nieuwe informatie opgeleverd wanneer er gekozen werd voor kleinere groepen. Nu waren er meiden die veel antwoorden gaven en meiden die dit niet deden. Wanneer er meer tijd was geweest, had de onderzoeker de groepen meiden nog kunnen splitsen. Echter was het afnemen van de groepsinterviews tijdrovend en daarbij kost het afnemen van extra interviews nog meer onderwijstijd. De theorie over meidenvenijn in combinatie met het sociale welbevinden van meiden in de bovenbouw is tegengevallen. Het welbevinden wordt veel besproken in de theorie en vooral in relatie tot groepen, groepsvorming en pesten. Echter wordt het sociaal welbevinden minimaal genoemd in de theorie. Echter was dit wel de wens van de leerkrachten om op het sociaal welbevinden te focussen. Rondom pesten viel het aanbod tegen, omdat dit onderzoek heel gericht is naar pesten onder meiden. Hierdoor zijn een aantal bronnen wellicht gedateerd. De bronnen hebben wel de nodige informatie geboden, die goed toepasbaar was voor de generieke kennis. Meidenvenijn is een redelijk nieuw begrip en wordt

in de theorie over pesten weinig benoemd op deze manier. Het verschil in pesten onder jongens of pesten onder meiden wordt daarentegen in diverse bronnen vermeld. Er wordt in dit onderzoek over pesten gesproken en over meidenvenijn. De aanpak daarbij is van toepassing op pesten onder meiden alsook pesten onder jongens. Wel is de theorie rondom pesten over jongens achterwege gelaten, omdat dit niet relevant is voor dit onderzoek. Tot slot wordt er gesproken over in dit onderzoek gesproken over groep 5 t/m 8 als de bovenbouw. Op de school waar dit onderzoek is voltrokken, is de klas van groep 5 in hetzelfde gedeelte van de school gesitueerd en wordt groep 5 binnen de samenwerking tussen de leerkrachten gezien als bovenbouw. Dit is de reden geweest om wel te spreken over de bovenbouwleerkrachten en meiden uit de bovenbouw, waarbij groep 5 ook bij hoort.

4.2 Conclusie en advies

In paragraaf 4.2 wordt er antwoord gegeven op de hoofdvraag, worden de discussiepunten gewogen en worden ervan daaruit aanbevelingen voor de praktijk gegeven.

4.2.1 Conclusie

In de eindconclusie wordt de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoordt. De hoofdvraag luidt: ‘Op welke wijze kunnen bovenbouwleerkrachten bijdragen aan de preventie van meidenvenijn in de bovenbouw om het sociaal welbevinden van hen te bevorderen?’

Vanuit de theorie komt naar voren dat bij de groep horen een belangrijk punt in de sociale ontwikkeling is van kinderen van negen tot twaalf jaar en dat dit grote invloed heeft op identiteitsontwikkeling (Hooijmaaijers et al., 2019). Binnen een groep nemen kinderen een rol aan en bestaat de groep uit leiders en volgers (Visser, 2022). Welke rollen er in een groep ontstaan hangt volgens Van Engelen (2015) af van of het een positieve of een negatieve groep is. De sfeer in de groep is volgens Hooijmaaijer et al. (2019) afhankelijk van de koninginbij en haar behoefte aan harmonie of aan zoveel mogelijk macht en invloed. Van Engelen (2015) stelt dat als de groep zich uitspreekt over wat zij een goede leider vinden, zal de leider zich hiernaar gedragen. Dit is door de leerkracht positief te beïnvloeden door in te zetten op groepsvorming (Van Engelen, 2015). De wens om meer aandacht te schenken aan groepsvorming en het belang van een goede groepsdynamiek komt naar voren in de vragenlijst en het groepsinterview met de leerkrachten van de bovenbouw. Horeweg (2016) noemt het belang van het doorlopen van de groepsvormende fases volgens de theorie van de groepsdynamica (Tuckman, 1965).

De basisschoolleeftijd wordt volgens Verhulst (2021) gekenmerkt door een verbreding van sociale relaties, waarbij acceptatie door leeftijdsgenoten een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling. Becker (2018) geeft aan dat wanneer zelfvertrouwen positief wordt bekrachtigd door de omgeving, kan er een positief zelfbeeld worden ontwikkeld. Dit is terug te zien bij meiden die geen meidenvenijn ervaren. Ze voelen zich gelukkig en ten opzichte van de meiden in hun klas blij en fijn. Daar tegenover staat dat door onvoldoende positieve bekrachtiging of negatieve reacties een gevoel van tekortschieten en een minderwaardig gevoel kan ontstaan, wat kan leiden tot een laag zelfbeeld (Becker, 2018). Dit is terug te zien bij de meiden die meidenvenijn ervaren. De meiden die denken soms of nooit aardig gevonden te worden, geven meidenvenijn als reden. Meidenvenijn ondermijnt het gevoel van welzijn, wat zich vertaalt in korte termijneffecten als een gevoel van ongelukkig, verdrietig, boos, onzeker en eenzaam zijn en geen vrienden (Van der Ploeg, 2007). De meiden die meidenvenijn ervaren, geven aan zich soms ongelukkig of ongelukkig te voelen en voelen zich eenzaam, boos of verdrietig.

Meidenvenijn gaat hier ten koste van het sociale welbevinden van de meiden in de bovenbouw. Erbij horen geeft veiligheid, stelt Hooijmaaijers et al. (2019). De rol van klasgenoten is in de sociale ontwikkeling van groot belang. Ook hier ligt een taak voor de leerkracht; zorg dat iedere leerling zich onderdeel van de groep voelt. Meiden geven in de vragenlijst ook terug dat ze hierbij hulp verwachten van hun leerkracht. Volgens Van Engelen (2015) ontkomt een school er niet aan een positie in te nemen over waarden en normen. Het is daarom van belang dat een school nadenkt over zijn pedagogische opdracht: welke waarden en normen hij steunt en wil uitdragen (Van Engelen, 2015). Het is van belang dat het team op één lijn zit; een centrale lijn is belangrijk voor een goede socialisatie, aldus Van Engelen (2015). De meiden in de bovenbouw geven dit ook terug in de vragenlijst: bijna alle meiden willen dat leerkrachten samen nadenken over wat ze moeten doen en samen moeten werken om te zorgen dat er geen meidenvenijn is op school.

Hooijmaaijers et al. (2019) benoemt dat bovenbouwleerlingen een groot gevoel hebben voor rechtvaardigheid en kan heel concrete acties voeren om situaties te veranderen die niet als rechtvaardig worden gevonden. Het vermogen tot zelfreflectie neemt toe. Dit is terug te zien in de reacties die de meiden gaven op de vragenlijsten dat meiden aangeven te willen worden aangesproken op onaardig gedrag en dat er consequenties volgen bij sprake van meidenvenijn. Een groepsdoel zorgt voor verbinding vindt Van Engelen (2015). Wanneer kinderen voelen dat ze deel uitmaken van de gemeenschap, in dit geval de groep, zullen ze volgens Ruigrok (2010) bijdragen aan die gemeenschap. De meiden gaven terug in de vragenlijsten en tijdens de groepsinterviews graag samen te werken en hier ook in gestimuleerd te worden door de leerkrachten. Dit draagt bij aan een positieve groeps sfeer en is samenwerkend leren volgens Visser (2022) een goed middel om meidenvenijn te begrenzen. Door de leerkrachten werd benoemd bewust te zijn van de klassenindeling en het maken van groepjes. Visser (2022) benoemt de meerwaarde van het dicht bij elkaar zetten van meiden die elkaar niet aardig vinden. Hierdoor wordt de kans op meidenvenijn verminderd en vergroot het de kans op vriendschap. De vorming van vriendschappen heeft een grote invloed op de ontwikkeling (Lamers en Hilster-Verhart, 2022). Het maken van een sociogram kan hierbij helpend zijn en de leerkracht informatie geven over de onderlinge verhoudingen in de groep (Van Engelen, 2015).

Om positief gedrag en verandering in gedrag bij kinderen te realiseren is volgens Ruigrok (2010) goed contact tussen school, ouders en leerlingen een belangrijke voorwaarde. De loyaliteit naar ouders is sterker dan die naar hun klasgenoten of hun leerkrachten. Daarbij wordt door Visser (2022) de invloed van de moeder rondom meidenvenijn benadrukt: geschiedenis herhaalt zich vaak wanneer de moeder in haar basisschoolleeftijd een leidende rol of juist een slachtofferrol had. Het is daarom van groot belang ouders te betrekken bij de preventie van meidenvenijn; wanneer leerkrachten positief gedrag willen stimuleren of een gedragsverandering willen bewerkstelligen, zal er goed contact moeten zijn met de ouders over meidenvenijn en de preventie ervan. De meiden geven in het onderzoek aan dat ze willen dat ouders betrokken worden bij meidenvenijn en de preventie ervan. Dit zou in het stappenplan kunnen worden opgenomen, door Verder wordt zowel door de meiden in de bovenbouw als door de theorie (Van Engelen, 2015) aangehaald dat de samenwerking van leerkrachten van belang is voor het uitdragen van de waarden en normen. De meiden in de bovenbouw geven aan gezamenlijk groeps- en gedragsregels vast te willen stellen met hun groep. Dit wordt benadrukt door Van Engelen (2015): voor de implementatie is het van belang dat de leerlingen

de waarden en normen zelf benoemen. Het moment van benoemen is bepalend, namelijk nog voor de groep zich gevormd heeft.

Op school kan het sociale gedrag het best gestimuleerd worden (Lamers & Hilster-Verhart, 2022). Goed gedrag kun je aanleren, stelt Horeweg (2016). Van Beemen en Beckerman-Wagner (2021) benoemen dat kinderen in de bovenbouw beseffen dat vriendelijkheid en hulp bieden veel waardering op kan leveren. Kinderen moeten uitspreken dat je een ander kunt vertrouwen en dat ieder lid van de groep zich verantwoordelijk voelt voor de groep. Dit leidt volgens Van Engelen (2015) tot duidelijke, positieve en door de kinderen zelfbenoemde omgangsregels die veiligheid bieden. Ruigrok (2010) geeft aan dat het belangrijk is hoe de regels worden geformuleerd: regels die aangeven wat niet mag, halen de spontaniteit weg. Je leest erin wat je moet laten om erbij te horen, terwijl spontaniteit de basis van ontwikkeling en plezier is, aldus Ruigrok (2010). De kinderen zijn samen verantwoordelijk voor de leef- en leeromgeving en wordt elkaar helpen belangrijk gemaakt (Van Engelen, 2015). Dit geven de meiden ook terug: de meerderheid wordt door de leerkrachten aangemoedigd om complimenten te geven en andere kinderen te helpen. Positief sociaal gedrag wordt volgens de meiden in de bovenbouw door de leerkrachten beloond en door de theorie (Visser, 2022) benoemt als een goed middel om meidenvenijn in toom te houden. Ruigrok (2010) voegt hieraan toe dat als kinderen merken dat ze iets positiefs voor anderen kunnen betekenen, ze minder toekomen aan pesten. Ruigrok (2010) noemt: ‘Pesten wordt voorkomen en de schade ervan beperkt door leerlingen op een positieve manier te laten geven aan anderen en daarmee aan zichzelf.’ Het aanmoedigen van positief sociaal gedrag zal hierdoor een belangrijke wijze van begeleiding zijn bij de preventie van meidenvenijn.

Het aanpakken van de groep is volgens Luitjes en De Zeeuw-Jans (2017) de enige echte remedie tegen pesten, of tegen meidenvenijn als pesten onder meiden en onderstrepen daarbij het belang van preventief handelen: ‘Begin niet pas de klas te begeleiden als het al misgelopen is, maar treed op in het begin.’ Daarom is de vraag naar hulp bij de keuze van begeleidingswijze met betrekking tot preventief handelen bij meidenvenijn heel passend. De leerkrachten zouden deze wijze van begeleiding graag terugzien in een stappenplan. Ruigrok (2010) zegt hierover dat een protocol dat werkt, vraagt om een structurele implementatie. Daar zou het door de leerkrachten gewenste stappenplan goed bij kunnen helpen. Ruigrok (2010) spreekt over een tijdbalk, waarin per schooljaar wordt weergegeven wat de school preventief doet voor leerlingen, medewerkers en ouders.

4.2.2 Aanbevelingen

De wijze van begeleiding van bovenbouwleerkrachten bij de preventie van meidenvenijn om het sociaal welbevinden van hen te bevorderen wordt, naar aanleiding van de generieke kennis en contextkennis, in aanbevelingen gegoten. De aanbevelingen, die puntsgewijs worden weergegeven, dienen als basis voor het ontwerp. Dit zijn de aanbevelingen met betrekking tot de wijze van begeleiding van bovenbouwleerkrachten bij de preventie van meidenvenijn om het sociaal welbevinden van hen te bevorderen:

- Zorgdragen voor de groep door het doorlopen van de groepsvormende fases van Tuckman (1965).
- De groep zich laten uitspreken over groepsnormen om een succesvolle implementatie te realiseren.

- Creëren van een positief klimaat.
- Belonen en stimuleren van positief sociaal gedrag en corrigeren van overtredingen van groepsnormen.
- Ouders betrekken bij de preventie van meidenvenijn door benoemen van partnerschap.
- Praktisch inzetbare handvaten in een stappenplan weggezet.
- Bovenbouwleerkrachten kennis op laten doen over de ontwikkeling van meiden in de bovenbouw, over meidenvenijn en over preventie van meidenvenijn.
- Leerkrachten samen laten werken en samen na laten denken over wat ze kunnen doen om ervoor te zorgen dat er geen meidenvenijn ontstaat in de bovenbouw.

5. Ontwerpen

In hoofdstuk 5 zal het ontwerp worden behandeld. In paragraaf 5.1 worden de ontwerpeisen die vanuit de generieke kennis en de contextkennis is opgedaan beschreven. Paragraaf 5.2 wordt een opsomming van de ontwerpdoelen op leerlingniveau, leerkrachtniveau en bouwniveau weergegeven.

5.1 Ontwerpeisen

De ontwerpeisen worden puntsgewijs beschreven en zijn onderverdeeld in twee verschillende categorieën: de eisen komen voort uit de generieke kennis en de eisen die uit het contextonderzoek naar voren zijn gekomen.

Ontwerpeisen:	Op basis van:
Zorgdragen voor de groep door het doorlopen van de groepsvormende fases van Tuckman (1965).	Op basis van de volgende generieke kennis: Visser (2022) vindt meidenvenijn een groepsprobleem en moet daarom ook als zodanig worden aangepakt. Visser (2022) geeft aan dat groepsvorming belangrijk is om meidenvenijn tegen te gaan. Daarbij is de hoofdrol voor de leerkracht weggelegd, aldus Visser (2022). In de eerste vijf tot zeven weken kan de leerkracht een positieve invloed uitoefenen op het groepsvormende proces (Van Engelen, 2015). Het doorlopen van de fases in de groepsontwikkeling van Tuckman (1965) draagt bij aan een positieve groep (Van Engelen, 2015). Van Engelen (2015) stelt dat het voor de implementatie van belang is dat de leerlingen de waarden en normen zelf benoemen. Het moment van benoemen is bepalend, namelijk nog voor de groep zich gevormd heeft. Op basis van de volgende contextkennis: Leerkrachten geven aan meer aandacht te willen voor de groepsvorming en onderstrepen het belang van groepsdynamiek.
Belonen en stimuleren van positief sociaal gedrag en overtredingen corrigeren.	Op basis van de volgende generieke kennis: Van Engelen (2015) stelt dat communicatie positief wordt door het positieve gedrag te benoemen en goed te keuren en de kinderen te stimuleren in het geven van complimenten en het uitspreken van hun waardering naar elkaar. Het belonen van positief sociaal gedrag wordt door Visser (2022) beaamt en voegt hieraan toe dat de leerkracht de normen naleeft en handhaaft; iedere overtreding wordt gecorrigeerd. De kinderen zijn samen verantwoordelijk voor de leef- en leeromgeving en wordt elkaar helpen belangrijk gemaakt (Van Engelen, 2015). Op basis van de volgende contextkennis: De meiden in de bovenbouw geven aan gezamenlijk groeps- en gedragsregels vast te willen stellen met hun groep. Meiden benoemen dat het geven van complimenten en het bieden van hulp door de kinderen in de bovenbouw, wordt door de bovenbouwleerkrachten beloont.
Creëren van een positief klimaat	Op basis van de volgende generieke kennis: Op school kan het sociale gedrag het best gestimuleerd worden (Lamers & Hilster-Verhart, 2022). Groepsvormende spellen of activiteiten zorgen voor een positieve groepssfeer wat gunstig is voor de sociale ontwikkeling; kinderen voelen zich fijn en op hun gemak (Horeweg, 2016). Dit zorgt voor positieve onderlinge interacties en is bevorderlijk voor het sociale gedrag (Van der Ploeg, 2019). De leerkracht draagt hieraan bij met een open houding, ondersteuning en interesse aan een positief klassenklimaat (Van der Ploeg, 2019). Van Engelen (2015) voegt hier het stimuleren van samenwerken, het inzetten van coöperatief leren en interactief leren aan toe. Visser (2022) noemt samenwerkend leren om meidenvenijn tegen

	te gaan; doordat meiden in verschillende samenstellingen opdrachten uitvoeren, leren ze elkaar kennen, vertrouwen en doorbreekt de leerkracht de bestaande ordening. Ook helpt het om kinderen die elkaar niet aardig vinden dicht bij elkaar te zetten om pesten te verminderen en de kans op vriendschappen te vergroten, aldus Visser (2022).
Ouders betrekken bij de preventie van meidenvenijn door benoemen van partnerschap.	Op basis van de volgende generieke kennis: Om positief gedrag en verandering in gedrag bij kinderen te realiseren is volgens Ruigrok (2010) goed contact tussen school, ouders en leerlingen een belangrijke voorwaarde. De loyaliteit naar ouders is sterker dan die naar hun klasgenoten of hun leerkrachten. Ouders worden tijdens de jaarlijkse ouderavond, maar ook in nieuwsbrieven op de hoogte gehouden van de preventie, de ontwikkelingen binnen de groep en hun partnerschap met de school (Ruigrok, 2010). Op basis van de volgende contextkennis: De meiden geven in het onderzoek aan dat ze willen dat ouders betrokken worden bij meidenvenijn en de preventie ervan.
Praktisch inzetbare handvaten in een stappenplan weggezet.	Op basis van de volgende generieke kennis: Ruigrok (2010) spreekt over een tijdbalk waarin wordt genoteerd wat de school preventief doet voor leerlingen, leerkrachten en ouders. Op basis van de volgende contextkennis: Vragenlijst en groepsinterview met de bovenbouwleerkrachten met betrekking tot deelvraag 8. De leerkrachten geven aan praktisch inzetbare tips en handvaten te wensen op het gebied van preventie van meidenvenijn en zien dit graag terug in een stappenplan.
Bovenbouwleerkrachten bewustwording creëren en kennis op laten doen over de ontwikkeling van meiden in de bovenbouw, over meidenvenijn en over preventie van meidenvenijn.	Op basis van de volgende generieke kennis: Leerkrachten hebben een belangrijke rol bij de begeleiding van begeleiding van de groepsprocessen (Van der Ploeg, 2007). Lamers en Hilster-Verhart (2022) zien de leerkracht als sociaal strateeg, die de groep moet kunnen bespelen en de negatieve invloeden moet proberen af te zwakken of ten goede om te buigen. Op basis van de volgende contextkennis: Vragenlijst en groepsinterview met de leerkrachten met betrekking tot deelvraag 8. Leerkrachten vragen om kennis, door een gevoel van gebrek aan begrip. Door kennis op te doen over de sociale ontwikkeling van meiden in de bovenbouw, over meidenvenijn en preventie ervan hopen de bovenbouwleerkrachten meer begrip te krijgen en hun wijze van begeleiding op de juiste manier in te zetten.
Leerkrachten samen laten werken en samen na laten denken over wat ze kunnen doen om ervoor te zorgen dat er geen meidenvenijn ontstaat in de bovenbouw.	Op basis van de volgende generieke kennis: Volgens Van Engelen (2015) ontkomt een school er niet aan een positie in te nemen over waarden en normen. Het is daarom van belang dat een school nadenkt over zijn pedagogische opdracht: welke waarden en normen hij steunt en wil uitdragen (Van Engelen, 2015). Het is van belang dat het team op één lijn zit; een centrale lijn is belangrijk voor een goede socialisatie, aldus Van Engelen (2015). Op basis van de volgende contextkennis: De meiden in de bovenbouw geven dit ook terug in de vragenlijst: bijna alle meiden willen dat leerkrachten samen nadenken over wat ze moeten doen en samen moeten werken om te zorgen dat er geen meidenvenijn is op school.

5.2 Ontwerpdoelen

De voorlopige ontwerpdoelen worden puntsgewijs behandeld. De doelen zijn verdeeld over 3 verschillende doelgroepen: leerlingen, leerkrachten en ouders.

Leerlingen:

- Leerlingen worden meegenomen in het groepsproces en worden verantwoordelijk gemaakt voor het stellen van groepsnormen in de vorm van gedrags- en groepsregels.
- Leerlingen worden zich bewust van hun aandeel in de groep en de verantwoordelijkheid die ze dragen om bij de groep te horen.

Leerkrachten:

- Bovenbouwleerkrachten weten hoe ze door te werken aan een positieve groep meidenvenijn verminderen en daardoor het sociaal welbevinden van de meiden uit de bovenbouw bevorderen.
- Bovenbouwleerkrachten gaan in gesprek met de leerlingen over gedrags- en groepsregels, stellen ze samen op en zijn alert op het naleven ervan.
- De leerkracht belooft en stimuleert positief sociaal gedrag.
- Leerkrachten zijn zich bewust van de positieve werking van samenwerkend leren op de groepsdynamiek. Daarbij weet de leerkracht dat hij door de plaatsing van meiden in een groep, hij het meidenvenijn kan verminderen en de kans op vriendschap kan vergroten.
- Leerkrachten werken samen aan het implementeren van de gekozen wijze van preventief handelen bij meidenvenijn.
- Preventie van meidenvenijn en de geplande interventies staan frequent op de agenda tijdens de bouwvergadering.

Ouders:

- Er wordt tijdens de ouderavond aandacht besteedt aan het belang van een positieve groep en de manier waarop ouders kunnen bijdragen aan het ondersteunen van het groepsgevoel en het belang van hun positieve stimulans.
- Om positief gedrag te kunnen stimuleren of een gedragsverandering willen bewerkstelligen, zijn de ouders bewust van hun partnerschap met de school met betrekking tot meidenvenijn en de preventie ervan.

Literatuurlijst

- Becker, A. (2018). *Inleiding in de pedagogiek*. Drukkerij Van Gorcum.
- Bohlmeijer, E., Bolier, L., Steeneveld, M., Westerhof, G., & Walburg, J. A. (2013). *Handboek positieve psychologie. Theorie, onderzoeken en toepassingen*. Uitgeverij Boom.
- CBS. (2020). *Wijk 03 Luttelgeest - in cijfers*. Geraadpleegd op 12 oktober 2022, van https://cbsinuwbuurt.nl/#wijken2020_perc_personen_25_tot_45_jaar
- De Floreant. (z.d.). *De kernwaarden*. Geraadpleegd op 12 oktober 2022, van <https://www.swsdefloreant.nl/de-kernwaarden/>
- Delfos, M. (2007). *Welzijn voor jonge kinderen*. Geraadpleegd op 20 februari 2023, van <https://www.hjk-online.nl/wp-content/uploads/Archief/HJK/Artikelen/2007/jrg34-nr6-februari2007/jrg34-februari2007-Delfos-Welzijnvoorjongekinderen.pdf>
- Galenkamp, H. (2017). *Professionele cultuur en welbevinden*. Geraadpleegd op 20 februari 2023, van <https://www.jsw.nl/wp-content/uploads/Archief/Artikelen/2017/101-07%20Maart%202017/101-07%20Galenkamp-welbevinden.pdf>
- Horeweg, A. (2016). *Hoe maak je een goede groep?* Geraadpleegd op 14 november 2022, van <https://www.jsw.nl/sociaal-emotionele-ontwikkeling/hoe-maak-je-een-goede-groep/>
- Hooijmaaijers, T., Stokhof, T., & Verhulst, F. C. (2019). *Ontwikkelingspsychologie voor leerkrachten basisonderwijs*. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Kinderombudsman. (2022). *In eenzaamheid gepest*. De kinderombudsman.
- Klamer-Hoogma, M. (2018). *Klassenmanagement*. Noordhoff Uitgevers.
- Lamers, T., & Hilster-Verhart, M. (2022). *Groei, leren en ontwikkelen*. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Luitjes, M., & De Zeeuw-Jans, I. (2017). *Ontwikkeling in de groep*. Uitgeverij Coutinho.
- Nationaal Jeugdinstituut. (2022). *Welbevinden*. Geraadpleegd op 19 december 2022, van <https://www.nji.nl/welbevinden>
- Van der Aa, E. (2021). *Kinderombudsvrouw denkt aan strafbaar stellen van pesten*. Geraadpleegd op 24 oktober 2022, van https://www.gelderlander.nl/gezin/kinderombudsvrouw-denkt-aan-strafbaar-stellen-van-pesten~ad76d1080/?cb=337d0b082765172a12e4f6dc4212ec0b&auth_rd=1
- Van Beemen, L., & Beckerman-Wagner, M. (2021). *Ontwikkelingspsychologie*. Noordhoff Uitgevers.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2018). *Praktijkonderzoek in de school*. Uitgeverij Coutinho.
- Van der Ploeg, J. D. (2007). *Kinderen (z)onder vrienden*. Lemniscaat.
- Van der Ploeg, J. D. (2019). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Bohn Stafleu van Loghum.

- Van der Wilt, F., Ravbe, M., & Van der Veen, C. (2018). *Omgaan met sociale processen*. Geraadpleegd op 22 oktober 2022, van <https://www.hjk-online.nl/wp-content/uploads/Archief/HJK/Artikelen/2018/45-08%20april%202018/45-08%20Van%20der%20Wilt-omgaan.pdf>
- Van Engelen, R. (2015). *Grip op de groep*. ThiemeMeulenhoff.
- Visser, A. (2022). *Meidenvenijn in het basisonderwijs*. Uitgeverij Pica.