

Sport en sociaal-emotionele ontwikkeling

Een exploratieve studie bij leerlingen in het basisonderwijs¹

SAMENVATTING

In dit onderzoek is de relatie onderzocht tussen sport, type sport (team vs. individueel) en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in de laatste twee jaar van het basisonderwijs. Zowel leerkrachten als leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. De leerkrachtvragenlijst leverde twee dimensies van sociaal-emotionele ontwikkeling op. Leerkrachten beoordeelden meisjes op deze dimensies significant hoger dan jongens, maar zij bleken hierbij geen onderscheid te maken tussen sportende en niet-sportende leerlingen. De leerlingvragenlijst leverde vijf factoren op. De belangrijkste uitkomst van de leerlingvragenlijst is dat enkele sekseverschillen met betrekking tot de sociaal-emotionele ontwikkeling wel in de niet-sportende groep zichtbaar waren, maar niet in de sportende groep. Een andere belangrijke uitkomst is dat leerkrachtoordelen en leerlingoordelen met betrekking tot sociaal-emotionele ontwikkeling ongecorrleerd bleken. Leerkrachten en leerlingen oordelen duidelijk verschillend over sociaal gedrag. Leerkrachten blijken met betrekking tot sociaal-emotionele ontwikkeling seksestereotieper te oordelen dan leerlingen. Deze bijdrage eindigt met een bespreking van de relevantie van dit onderzoek voor de praktijk.

1 Inleiding

Op Nederlandse scholen bestaat een toenemende behoefte aan lesprogramma's om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Tot voor kort werden dergelijke programma's, zoals bijvoorbeeld de Sociale Vaardigheidstrainingen, hoofdzakelijk curatief bij kinderen met specifieke sociaal-emotionele ontwikkelingsproblemen ingezet. Nu steeds duidelijker de noodzaak wordt gevoeld om ook op school de sociale en emotionele competentie

te stimuleren, ontstaat meer vraag naar methoden die preventief en bij alle leerlingen aansluiten (Louwe, 2001).

Sociaal-emotionele ontwikkeling is een belangrijk, maar moeilijk in kaart te brengen ontwikkelingsgebied. Het valt uiteen in vele aspecten die door de diverse psychologische stromingen, zoals de sociaal-cognitieve ontwikkelingstheorie, de cognitieve leertheorie en psychoanalytische theorieën, verschillend geïnterpreteerd en gewaardeerd worden (Van Overveld, 2001). Helaas is het concept sociaal-emotionele ontwikkeling niet eenduidig gedefinieerd, laat staan dat er consensus bestaat over de operationalisatie ervan. In onderhavig onderzoek is ervan uitgegaan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling op school tot uitdrukking komt in de relaties tussen leerlingen onderling en in de relatie tussen leerling en leerkracht. Hoewel er andere definities van sociaal-emotionele ontwikkeling mogelijk zijn, is het voordeel van deze definitie dat het zich relatief makkelijk laat meten: sociaal-emotionele ontwikkeling kan vastgesteld worden aan de hand van het oordeel van leerkrachten en (mede)leerlingen (Geurts, Linsen, Ten Brink & Van Lieshout, 1987). Verscheidene onderzoekers benadrukken het belang van het reguleren van emoties voor de opbouw, instandhouding en verdieping van sociale contacten bij kinderen en adolescenten (Louwe, 2001; Van den Boogaard & Van den Berg, 2001). Wanneer het kind onvoldoende om weet te gaan met in sociale situaties opgeroepen emoties en een geringe impulscontrole heeft, bemoeilijkt dat sociale leerprocessen (Gresham, 1986). Fysieke en later ook mentale strategieën stellen het kind in staat door het veranderen van conflictsituaties eigen belangen te behartigen en emoties te reguleren (Van den Boogaard &

Van den Berg, 2001). Het Programma Alternatieve Denkstrategieën, kortweg het PAD-leerplan, beoogt elementen uit diverse psychologische stromingen te integreren (Van Overveld, 2001). Het leerplan besteedt aandacht aan het zelfbeeld, vergroting van zelfcontrole, onderkennen van (eigen en andermans) gevoelens en probleemoplossen.

Methoden voor scholen ter stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling vallen grofweg uiteen in twee typen. Het eerste type, zoals het PAD-leerplan, is algemeen van aard en richt zich op sociale cognitie, sociale en emotionele vaardigheden en morele ontwikkeling. Het tweede, meer specifieke type richt zich op deelgebieden van sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals sociale vaardigheden, of sociale en fysieke weerbaarheid. Sport zou wellicht een meer specifieke methode ter stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen zijn. Van oudsher wordt verondersteld dat sport ertoe bijdraagt dat het kind gedrag aanleert dat in de sportsetting maar ook in andere levensgebieden een succesvolle aanpassing mogelijk maakt. Het biedt het kind een omgeving die de ontwikkeling van attitudes, waarden, motivatie en coping skills stimuleert (Smith & Smoll, 1996; Smith, 1999). Dat lichamelijke activiteit niet alleen goed is voor het lichaam, maar ook voor de geest, is door verschillende onderzoekers aangetoond. Lichamelijk actieve mensen zijn volgens Kavussanu en McAuley (1995) significant optimistischer, minder pessimistisch en minder depressief dan lichamelijk weinig actieve mensen. Optimisme hangt positief samen met motivatie, doorzettingsvermogen, prestatie, en psychisch en fysiek welbevinden. Volgens Marsh (1998) hebben atleten een duidelijker en positiever fysiek zelfbeeld dan niet-atleten. Gendersverschillen met betrekking tot het zelfbeeld zijn kleiner in de groep atleten dan in de groep niet-atleten. In de adolescentieperiode is het positieve effect van atleet-zijn op het zelfbeeld sterker bij vrouwen dan bij mannen. Het belang van een positief zelfbeeld doet zich volgens Marsh (1998) ook gelden als middel om positieve resultaten te bereiken op gebieden die betrekking hebben op de ontwikkeling van sport, gezondheid, onderwijs, sociale omgang en

beroep. Volgens Gallahue en Ozmun (1998) is de motorische ontwikkeling direct gekoppeld aan de ontwikkeling van het zelfbeeld en de identificatie met sociale rollen. Daarom is bewegen voor kinderen in de basisschoolleeftijd bijzonder belangrijk. Bovendien is voor kinderen in de leeftijd van 7-13 jaar een groot deel van de activiteiten gecentreerd rond het leren van een bepaalde sport en het gezamenlijk spelen en sporten. Het is voor kinderen in deze leeftijdscategorie van groot belang mee te kunnen komen met klasgenootjes en vriendjes (Van Veldhoven, 2001). Ook Weiss, Smith en Theeboom (1996) achten het beoefenen van een sport van belang omdat het kinderen in de gelegenheid stelt vriendschappen, sociale competentie en zelfvertrouwen te ontwikkelen. Van Veldhoven (2001) voegt hieraan toe dat sportbeoefening het zelfvertrouwen, competentiegevoelens, zelfstandigheid verhoogt en gevoelens van eenzaamheid vermindert. Voor kinderen is de fysieke waarde van sportbeoefening misschien wel van minder groot belang dan de psychosociale meerwaarde van sport. Bij volwassenen echter is de positieve relatie tussen zelfvertrouwen (bestaand uit de dimensies competentie en zelfacceptatie) en lichaamsbeweging aangetoond door Sonstroem, Harlow, Gemma en Osborne (1991).

Ondanks testresultaten die suggereren dat sport en lichamelijke activiteit een positieve invloed hebben op het psychisch en sociaal functioneren, zijn er ook twijfels. Sommigen stellen dat sport, met name contactsporten zoals bijvoorbeeld basketbal, zelfs uitgesproken negatieve gevolgen hebben voor het sociaal gedrag (Eitzen, 1984). Sport zou kinderen in een situatie brengen waarin antisociaal gedrag en agressiviteit ten voorbeeld worden gesteld. Antisociaal of agressief gedrag in de sportsetting wordt veelal toegestaan, in ieder geval nauwelijks bestraft.

Doel van onderstaand onderzoek is de vraag te beantwoorden op welke wijze sport en type sport (team- of individueel) samenhangt met de sociaal-emotionele ontwikkeling van Nederlandse leerlingen in de laatste jaren van het basisonderwijs. Onderzocht wordt of deze samenhang verschilt voor meisjes en jongens, sporters en niet-sporters, en voor team- en

individuele sporters. De verwachting is dat teamsporters socialer zullen zijn dan individuele of niet-sporters. Bovendien verwachten wij dat teamsporters meer groepsments zullen zijn dan individuele of niet-sporters.

Om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen in kaart te brengen is niet alleen aan de leerkrachten, maar ook aan de leerlingen een vragenlijst voorgelegd. Uit onderzoek blijkt namelijk dat kinderen reeds rond de leeftijd van acht jaar voldoende cognitieve capaciteit te bezitten om een reëel beeld over hun eigen competentie te vormen. Zij kunnen algemene beweringen over zichzelf formuleren en kunnen hun mogelijkheden onderscheiden op domeinen als motorische vaardigheden en sociale acceptatie (Elias & Van Nieuwenhuijzen, 2001). Ten slotte zal ook nagegaan worden of er overeenstemming bestaat tussen de oordelen die leerkrachten over leerlingen hebben en de oordelen die leerlingen over zichzelf hebben wat hun sociaal-emotionele ontwikkeling betreft.

2 Methode

Participanten

Ten behoeve van dit onderzoek vonden we vijf basisscholen in de provincie Noord-Brabant bereid hun medewerking te verlenen. Alle leerlingen van de groepen 7 en 8 werd gevraagd een vragenlijst in te vullen. De vragenlijst is door 203 leerlingen ingevuld, 106 meisjes en 97 jongens. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 11 jaar en 6 maanden ($SD = 9$ maanden), waarvan de jongste leerling 9;9 en de oudste 13;4. De leerkrachten van deze leerlingen hebben een leerkrachtvragenlijst voorgelegd gekregen.

Instrumentarium en procedure

Bestaande vragenlijsten ten aanzien van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen zijn bestudeerd, maar bleken slechts ten dele bruikbaar. Vragenlijsten die specifiek betrekking hebben op de relatie tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en sport zijn nog niet ontwikkeld. Daarom is ervoor gekozen ten behoeve van dit onderzoek de vragenlijsten zelf te ontwikkelen.

De leerlingvragenlijst bestond uit 55 vragen met 4 antwoordmogelijkheden (zeer eens-eens-oneens-zeer oneens) die betrekking hadden op de sociale relaties van leerlingen onderling. Voorbeelden van vragen zijn: 'Ik ben bang om in de groep iets te zeggen', 'Ik speel het liefst alleen', en zijn vooral bedoeld om assertiviteit of juist sociale angstigheid, conflictvermijdend of ruzieachtig gedrag, hulpvaardigheid, sociale en sportieve instelling, populariteit, en groepsments of Einzelgänger te meten. Alle vragen zijn in de tegenwoordige tijd en in de eerste persoon gesteld.

Daarnaast vulden de kinderen hun naam en leeftijd in en gaven zij aan welke sport(en) zij beoefenden. 'Teamsport' is gedefinieerd als een bezigheid waarbij twee of meer personen met complementaire vaardigheden eenzelfde doel nastreven waarvoor zij zich gemeenschappelijk verantwoordelijk voelen, zoals voetbal, volleybal of hockey (Jarvis, 1999). Wanneer daarentegen de sporter alleen voor het beoogde doel staat dan wordt de sport als individuele sport aangemerkt (e.g., tennis, judo en paardrijden).

Een tweede vragenlijst werd verstrekt aan de leerkrachten van de betreffende leerlingen.

Deze leerkrachtvragenlijst bevatte enkele vragen over de achtergrond van de leerlingen en vijf vragen over de sociale vaardigheden van het kind. De antwoordmogelijkheden werden ook hier gevormd door een 4-puntschaal (onvoldoende-matig-voldoende-goed). De vragen over sociaal-emotionele ontwikkeling hadden betrekking op

- 'Omgaan' (hoe verloopt in het algemeen bij dit kind de omgang met anderen);
- 'Samenwerken' (hoe goed is dit kind in het algemeen tot samenwerking in staat);
- 'Behulpzaamheid' (in hoeverre is dit kind in het algemeen bereid anderen hulp te verlenen);
- 'Interesse' (is het kind in het algemeen geïnteresseerd in anderen, toont het zich betrokken; leeft het zich in de situatie van een ander in) en
- 'Vermijdt pesten' (in hoeverre probeert het kind in het algemeen conflict- en/of peestsituaties te vermijden).

Na een korte instructie over de wijze van beantwoorden door een lid van de onderzoeksgroep, zijn de vragenlijsten door de leerlingen in de klas ingevuld. De onderzoeker bleef aanwezig om eventuele vragen te kunnen beantwoorden, de leerkracht verliet het lokaal om de leerkrachtvragenlijst in te vullen.

3 Resultaten

De resultaten vallen uiteen in drie onderdelen. In paragraaf 3.1 worden de steekproefgegevens en de factorstructuren van de leerkracht- en de leerlingvragenlijst besproken. In paragraaf 3.2 wordt de relatie tussen het al of niet sporten en de sociaal-emotionele ontwikkeling onderzocht. In paragraaf 3.3 die tussen type sport en sociaal-emotionele ontwikkeling. Ten slotte zal in paragraaf 3.4 de relatie worden onderzocht tussen leerkracht- en leerlingbeoordelingen.

3.1 Steekproefgegevens en factorstructuur van de vragenlijsten

In Tabel 1 staat een frequentieverdeling van de steekproef onderverdeeld naar sekse, sportbeoefening en type sport. Van de totale groep basisschoolleerlingen ($N = 203$) uit de groepen 7 en 8 bleek 70% één of meer sporten te beoefenen. Van de sportende leerlingen beoefenden 8% van de leerlingen drie sporten, 27% twee sporten en de meerderheid, namelijk 65% van de leerlingen beoefende één sport. Om na te gaan of er een systematische relatie bestaat tussen geslacht en sportbeoefening werd een Chi-kwadraattoets uitgevoerd. De uitslag van deze toets was marginaal significant, $\chi^2 (1, N = 203) = 3.41, .10 < p < .05$, wat erop duidt dat er iets meer jongens sporten dan meisjes.

Er werd ook nagegaan of er een systematische relatie bestaat tussen geslacht en type sport, waarbij uitsluitend de exclusieve team- en exclusieve individuele sporters betrokken werden. Hieruit bleek dat er een sterke samenhang bestaat tussen type sport en sekse. Jongens zijn oververtegenwoordigd in de groep van teamsporters, terwijl meisjes vaker dan verwacht een individuele sport beoefenden, $\chi^2 (1, N = 112) = 9.21, p < .01$.

Teneinde een sterke oppositie tussen teamsporters en individuele sporters te verkrijgen, zullen de analyses die betrekking hebben op type sport alleen uitgevoerd worden op de scores van de exclusieve teamsporters en de exclusieve individuele sporters. Er werd een factoranalyse met varimaxrotatie op de antwoorden van de leerkrachtvragenlijst uitgevoerd. De structuur van de leerkrachtvragenlijst werd gekarakteriseerd door twee factoren. De eerste factor, bestaande uit de vragen 1 tot 4, kon aangeduid worden met 'Sociaal'. De tweede factor bestond uitsluitend uit vraag 5 en werd aangeduid met 'Vermijdt pesten'. Factor 1 verklaarde 67% van de variantie, factor 2 12%.

Eenzelfde analyse op de antwoorden van de leerlingvragenlijst liet zien dat niet alle items aan de normaliteitsassumptie voldeden; deze werden verwijderd, waardoor er ten slotte 33 van de 55 oorspronkelijke items van de leerlingvragenlijst resteerden. Op deze 33 variabelen werd een factoranalyse met varimaxrotatie uitgevoerd hetgeen een 5-factor oplossing opleverde. Hierbij werden echter zes items met dubbelladingen en items met ladingen kleiner dan .35 niet in de analyse betrokken. In volgorde van verklaarde variantie bleken de factoren als volgt benoemd te kunnen worden: 'Assertiviteit' (13%), 'Vredelievend' (9%),

TABEL 1 Percentages team- en individueel sportende en niet-sportende leerlingen

	N	Leeftijd	Sport		Type		
			Nee	Ja	Team	Individueel	Beide
Meisjes	106	11;6	35%	65%	25%	49%	26%
Jongens	97	11;5	24%	76%	51%	31%	18%
Totaal	203	11;6	30%	70%	38%	40%	22%

TABEL 2 Gemiddelden van sportende en niet-sportende jongens en meisjes

	Geslacht		Sport	
	Meisje	Jongen	Ja	Nee
Leerkracht				
sociaal	3.34 (.62)	2.99 (.57)*	3.18 (.62)	3.17 (.65)
vermijdt pesten	3.47 (.77)	2.92 (.86)*	3.14 (.90)	3.37 (.74)
Leerlingen				
assertief	3.13 (.67)	3.39 (.50)*	3.26 (.60)	3.24 (.61)
vredelievend	2.10 (.60)	2.38 (.59)*	2.24 (.60)	2.20 (.63)
groepsmens	1.61 (.62)	1.52 (.60)	1.51 (.57)	1.70 (.68)*
populair	3.07 (.61)	3.08 (.51)	3.10 (.52)	3.03 (.66)
sociaal	1.80 (.45)	1.72 (.42)*	1.75 (.43)	1.81 (.44)

*het verschil tussen de gemiddelden is significant

'Groepsmens' (7%), 'Populair' (7%) en 'Sociaal' (5%).²

3.2 De relatie tussen sport en sociaal-emotionele ontwikkeling

In de volgende analyses zal eerst nagegaan worden of leerkrachten sportende leerlingen anders beoordelen dan niet-sportende leerlingen. Vervolgens zal bekeken worden of sportende leerlingen zichzelf anders beoordelen dan niet-sportende leerlingen. Op de gemiddelde score van de twee dimensies van de leerkracht-vragenlijst en op alle vijf dimensies van de leerlingvragenlijst werd een 2 (geslacht: meisje vs. jongen) X 2 (sport: ja vs. nee) variantieanalyse uitgevoerd. In Tabel 2 staan de gemiddelde scores van de jongens en meisjes en van de sporters en niet-sporters op de getoetste dimensies. In de bespreking van de analyses worden uitsluitend de hoofdeffecten besproken en wordt alleen aandacht besteed aan interacties wanneer deze significant zijn. De significante hoofdeffecten van geslacht toonden aan dat leerkrachten meisjes socialer vinden dan jongens ($F(1, 199) = 18.56, p < .0001$) en dat meisjes het pesten meer vermijden dan jongens, $F(1, 197) = 17.43, p < .0001$. Leerkrachten beoordeelden de sportende leerlingen als even sociaal ($F < 1$) en pesten vermijgend ($F(1, 197) = 1.52, p = .22$) als de niet-sportende leerlingen. Jongens bleken zichzelf zowel assertiever als vredelievender te vinden dan meisjes zichzelf

vinden ($F(1, 199) = 10.00, p = .002$, respectievelijk, $F(1, 199) = 9.95, p = .002$), terwijl jongens zichzelf even populair en evenveel een groepsmens vonden als meisjes zichzelf vonden, $F < 1$, in beide gevallen. Hoewel uit de variantieanalyse op de factor 'Sociaal' bleek dat jongens zichzelf minder sociaal vonden dan meisjes ($F(1, 199) = 3.76, p = .05$) moet dit beeld genuanceerd worden, omdat de interactie tussen geslacht en sport marginaal significant was, $F(1, 199) = 3.44, p = .07$. Niet-sportende meisjes beoordeelden zichzelf als socialer dan niet-sportende jongens ($F(1, 58) = 5.06, p = .05$), terwijl sportende jongens en sportende meisjes zichzelf even sociaal vonden, $F < 1$. Het effect van sport op de vijf factoren van sociaal-emotionele ontwikkeling bleek slechts voor de factor 'Groepsmens' significant te zijn. Sportende leerlingen bleken zichzelf minder als een groepsmens te beoordelen dan niet-sportende leerlingen, $F(1, 199) = 3.89, p = .05$. In alle andere gevallen beoordeelden sportende leerlingen zichzelf als even assertief, vredelievend, populair en sociaal als niet-sportende leerlingen, $F < 1$, in alle gevallen.

3.3 De relatie tussen type sport en sociaal-emotionele ontwikkeling

In de volgende analyses zal eerst nagegaan worden of leerkrachten teamsportende leerlingen anders beoordelen dan individueel sportende leerlingen. Vervolgens zal bekeken worden of de teamsportende leerlingen zichzelf anders

beoordelen dan de individueel sportende leerlingen. In deze paragraaf beperken wij ons tot een beschrijving van de significante verschillen. Waar de leerlingen niet van elkaar verschillen op de onderscheiden dimensies is dit af te lezen uit de tabellen.

Op de gemiddelde score van de twee dimensies van de leerkrachtvragenlijst en op alle vijf dimensies van de leerlingvragenlijst werd een 2 (geslacht: meisje vs. jongen) X 2 (type sport: team vs. individueel) variantieanalyse uitgevoerd. In Tabel 3 staan de gemiddelde scores van de teamsportende leerlingen en de individueel sportende leerlingen vermeld. In de bespreking van de analyses worden uitsluitend de hoofdeffecten besproken en wordt alleen aandacht besteed aan interacties wanneer deze significant zijn. Bovendien worden hoofdeffecten van geslacht hier niet besproken, omdat deze reeds betrokken waren in de voorgaande analyses. De interactie tussen geslacht en type sport was significant ($F(1, 108) = 4.04, p = .05$).

Leerkrachten vonden individueel sportende meisjes socialer dan individueel sportende jongens ($F(1, 55) = 10.99, p = .002$), terwijl zij geen verschil maakten tussen teamsportende jongens en teamsportende meisjes, $F < 1$. Uit de variantieanalyses op de factoren 'Groepsmens' en 'Populair' bleken beide hoofdeffecten van type sport marginaal significant te zijn. Individueel sportende leerlingen bleken zichzelf meer als groepsmens te beschouwen dan teamsportende leerlingen ($F(1, 108) = 2.98, p = .09$), terwijl individueel sportende leerlingen zichzelf minder populair vonden dan teamsportende leerlingen, $F(1, 108) = 2.77, p = .09$.

3.4 De samenhang tussen leerkracht- en leerlingbeoordelingen

De mate waarin de oordelen van de leerkrachten over hun leerlingen overeenstemmen met de oordelen die de leerlingen over zichzelf hebben, is te zien in Tabel 4. Daarin staan de correlaties tussen de dimensies 'Sociaal' en 'Vermijdt pesten' van de antwoorden op de leerkrachtvragenlijst, en de vijf zelfbeoordelingsmaten van de leerlingen 'Assertief', 'Vredelievend', 'Groepsmens', 'Populair' en 'Sociaal'. Een opmerkelijke bevinding is dat de oordelen van de leerkrachten betreffende het sociale karakter van de leerlingen nauwelijks samen bleken te hangen met die van de zelfbeoordelingen van de leerlingen. De uitzonderingen hierop vormden de significante positieve correlatie tussen 'Sociaal' en 'Populair', en de negatieve correlatie tussen 'Vermijdt pesten' en 'Vredelievendheid'. Ook blijkt 'Vermijdt pesten' negatief samen te hangen met 'Vredelievendheid'.

4 Conclusie

In onze steekproef beoefent 70% van de leerlingen uit de groepen 7 en 8 van het reguliere basisonderwijs een sport, waarvan bijna de helft exclusief individueel sport en de andere helft exclusief teamsporter is. Hierbij dient aangetekend te worden dat in deze onderzoeksgroep meer jongens en minder meisjes sporten dan op grond van kans verwacht zou mogen worden. Bovendien blijkt dat jongens significant vaker exclusief een teamsport

TABEL 3 Gemiddelden van team en individueel sportende meisjes en jongens

	Geslacht		Type Sport	
	Meisje	Jongen	Team	Individueel
Leerkracht				
sociaal	3.33 (.61)	3.03 (.57)*	3.09 (.62)	3.24 (.60)
vermijdt pesten	3.42 (.85)	2.88 (.87)*	3.06 (.80)	3.28 (.88)
Leerlingen				
assertief	3.14 (.68)	3.36 (.51)*	3.29 (.54)	3.20 (.69)
vredelievend	2.11 (.62)	2.37 (.56)*	2.24 (.54)	2.22 (.66)
groepsmens	1.56 (.57)	1.46 (.57)	1.39 (.42)	1.61 (.66)*
populair	3.10 (.59)	3.09 (.45)	3.15 (.50)	2.96 (.56)*
sociaal	1.74 (.44)	1.74 (.43)	1.76 (.41)	1.71 (.44)

* het verschil tussen de gemiddelden is (marginaal) significant

TABEL 4 Percentages team- en individueel sportende en niet-sportende leerlingen

	2	3	4	5	6	7
Leerkracht						
1 sociaal	.58*	-.13	-.31*	-.14	.31*	-.18
2 vermijdt pesten	-.18	-.40*	.06	.14	-.18	
Leerling						
3 assertief			.02	-.14	.23	-.10
4 vredelievend				.11	-.23	.16
5 groepsmens					-.27*	-.06
6 populair						-.18
7 sociaal						

*p < .01; tweezijdig getoetst.

beoefenen (in de helft van de gevallen), terwijl meisjes significant minder vaak exclusief aan teamsport doen (in slechts een kwart van de gevallen).

Factoranalyse van de antwoorden op de leerkrachtvragenlijst levert de twee factoren 'Sociaal' en 'Vermijdt pesten' op. Leerkrachten beoordelen meisjes als sociaal en meer pesten vermijddend dan jongens. Een samenhang tussen sport – niet sport, of team – individuele sport, en de mate van sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen, blijkt niet uit de leerkrachtoordelen. De leerlingvragenlijst levert de vijf factoren 'Assertiviteit', 'Vredelievend', 'Groepsmens', 'Populair' en 'Sociaal' op. De factoren 'Populair' en 'Vermijdt pesten', maar ook 'Assertiviteit' kunnen zowel verwijzen naar sociometrische status als naar sociaal-emotionele ontwikkeling of sociaal gedrag.

Zo is er bijvoorbeeld een duidelijke relatie tussen populariteit en het succesvol aangaan en onderhouden van contacten met anderen (zie Vogels, Roerink, De Graaff & Bosman, 1999). In tegenstelling tot de visie van de leerkrachten onderscheiden de zelfbeoordelingen van de leerlingen zich, wat geslacht betreft, slechts op de dimensies 'Assertiviteit' en 'Vredelievend'. De jongens vinden zichzelf assertiever en vredelievender dan de meisjes. Met name deze laatste zelfbeoordeling lijkt in directe tegenspraak met de vergelijkbare dimensie 'Vermijdt pesten' bij de leerkrachtvragenlijst: zij vinden meisjes meer pesten vermijddend dan jongens.

Uitgaande van de totale groep (sportende en niet-sportende leerlingen) blijken meisjes zichzelf sociaal te beoordelen dan de jongens, maar dit verschil geldt niet voor de sportende leerlingen. Bij sporters zijn deze sekseverschillen niet aantoonbaar: meisjes en jongens beoordelen zichzelf als even sociaal. Dit lijkt in overeenstemming met de onderzoeksbevindingen van Marsh (1998), volgens wie sekseverschillen met betrekking tot de verwerving van een sterk en positief zelfbeeld bij atleten minder groot is dan bij niet-atleten. Verder blijkt dat sportende jongens zichzelf even sociaal vinden als niet-sportende jongens, maar dat niet-sportende meisjes zichzelf sociaal vinden dan sportende meisjes. Klaarblijkelijk is bij jongens de relatie tussen sportbeoefening en de perceptie van hun eigen sociaal gedrag minder uitgesproken dan bij meisjes.

De groep niet-sportende leerlingen vindt zichzelf meer een groepsmens dan de sportende leerlingen, terwijl de individueel sportende leerlingen zichzelf meer als groepsmens zien dan de teamsportende leerlingen. De dimensies 'Assertiviteit', 'Vredelievend' en 'Sociaal' leveren geen verschillen op tussen de teamsporters en individuele sporters. Teamsportende leerlingen vinden zichzelf populairder maar minder een groepsmens dan individueel sportende leerlingen. De dimensie 'Sociaal' van de leerlingen blijkt geen relatie te hebben met sport en evenmin met type sport.

Kortom: wat de sociale ontwikkeling betreft is het moeilijk een relatie te leggen met sport,

laat staan met type sport. Dat niet-sporters zichzelf meer een groepsmens vinden dan sporters, terwijl binnen de groep sporters individuele sporters zich meer als groepsmens zien dan teamsporters, gaat lijnrecht in tegen onze verwachting dat leerlingen die een teamsport beoefenen zichzelf meer als groepsmens zien. Wellicht is dit te verklaren uit het feit dat leerlingen die in een groep sporten, minder behoefte hebben om naast het samen sporten, ook nog met andere leerlingen samen te werken of te spelen. Hoewel het een speculatieve verklaring is, wordt zij ondersteund door de bevinding dat jongens twee keer zo vaak aan teamsport doen dan meisjes en zij bovendien door de leerkrachten als minder sociaal worden beoordeeld dan meisjes.

Een andere hypothese die we niet hebben kunnen bevestigen, is dat (team)sportbeoefening positief zou samenhangen met sociaal gedrag. Integendeel: niet-sportende meisjes vinden zichzelf socialer dan sportende meisjes. De belangrijkste uitkomst van de leerlingvragenlijst is echter dat sport sekseverschillen lijkt te nivelleren: beoordeelt de totale groep meisjes zichzelf als socialer dan jongens, onder de sporters vervalt dit verschil. Jongens vinden zichzelf assertiever en vredelievender dan meisjes, maar ook dit verschil komt te vervallen in de groep sporters (zie ook Marsh, 1998). Opvallend is dat het al dan niet beoefenen van sport binnen de groep meisjes wel tot een onderscheid leidt: niet-sportende meisjes vinden zichzelf socialer dan sportende meisjes. Marsch toonde eveneens aan dat het effect van sportbeoefening voor meisjes groter is dan voor jongens (Marsh, 1998).

Ten slotte is het van belang om de oordelen van leerkrachten over hun leerlingen en van de leerlingen over zichzelf met elkaar te vergelijken. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het voor een betrouwbare vergelijking natuurlijk beter is wanneer vergelijkbare meetinstrumenten worden gebruikt; iets waarvan in dit onderzoek geen sprake is. Desalniettemin is de afwezigheid van een samenhang zo opvallend, dat zij op deze plaats genoemd moet worden, al is het maar om aan te geven dat verder onderzoek gewenst is. Hoewel de antwoorden op beide vragenlijsten de dimensie 'Sociaal'

voortbrachten, blijken deze dimensies niet met elkaar samen te hangen. Dat betekent dat leerkrachten en leerlingen geen overeenkomstig oordeel hebben over het sociale gedrag van leerlingen. Alleen de factor 'Populair' (zelfbeoordeling van de leerlingen) hangt positief samen met de dimensie 'Sociaal' van de leerkrachten. Dat 'Sociaal' zoals de leerkrachten dat zien, verschilt van 'Sociaal' zoals leerlingen dat beoordelen, zou te maken kunnen hebben met verwachtingen ten aanzien van sekse-stereotiep rolgedrag. Zo zijn termen als behulpzaamheid, verbale vaardigheden, empathisch vermogen en zorgzaamheid van oorsprong eigenschappen die we geneigd zijn aan de vrouw toe te dichten (Willemsen & Raaphorst, 1987). Het risico bestaat dat de termen die gebruikt worden om sociaal-emotionele ontwikkeling te beoordelen zo geformuleerd zijn dat meisjes per definitie in het voordeel zijn. Leerkrachten staan wellicht meer onder invloed van dergelijke – soms impliciete – opvattingen, verwachtingen en terminologie dan leerlingen.

In aansluiting hierop is de uitspraak van Ter Laak, Van Rijswijk, Van Leuven en Brugman (2000) interessant, waarin zij stellen dat het oordeel over een kind vooral afhangt van de beoordelaar en niet van het gedrag van het kind. Beoordelingen van leerkrachten lijken, ook in ons onderzoek, opvallend weinig dimensies te bevatten. Hier dient echter wel opgemerkt te worden dat de leerkrachtvragenlijst mogelijk te weinig vragen bevatte om meer dimensionaliteit mogelijk te maken. De meest interessante uitkomsten van dit onderzoek zijn dat leerlingen wat sociaal-emotionele ontwikkeling betreft minder dan leerkrachten onderscheid maken naar geslacht en dat sekse-gedifferentieerde oordelen binnen de groep sportende leerlingen geheel verdwijnen. De oordelen van de leerlingen wat betreft de relatie tussen sport, type sport en hun eigen sociaal-emotionele ontwikkeling zijn daarentegen juist gedifferentieerder dan die van de leerkrachten.

5 Epiloog

Hoewel de relatie tussen sport en sociaal-emotionele ontwikkeling minder eenduidig is dan

voorspeld, is allerm minst aangetoond dat sport geen relevantie voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind zou hebben. Vragen die naar aanleiding van dit onderzoek rijzen zijn: is het raadzaam om leerlingen aan te moedigen te gaan sporten, omdat daarmee mogelijk een nivellering wat sekseverschillen in het sociaal gedrag betreft totstandkomt? (vooropgesteld natuurlijk dat men dit wenselijk acht). Wat en hoeveel kan de school bijdragen ter stimulering van een gezonde sociaal-emotionele ontwikkeling? Gezien de aandacht die sinds de start van het WSNS-beleid (Procesmanagement, 1994) wordt gevraagd voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het primair onderwijs is dit een belangrijk thema voor basisscholen. Onlangs werd dit thema in een nieuwe gedaante onder de aandacht gebracht van het publiek door de publicatie van Freerk Ykema 's programma 'Rots en water', een psychofysieke training voor jongens (2002). Dit lesprogramma, hoewel in de eerste plaats bedoeld voor jongens, maar zeker ook heel bruikbaar voor meisjes, gaat ervan uit dat jongens, in tegenstelling tot meisjes, vooral

fysiek in de wereld staan. Ykema stelt dat er tot nu toe minder aandacht is geweest voor de gevolgen van de veranderende rolpatronen voor jongens dan voor meisjes. Reeds in de jaren tachtig werden er zelfverdedigingsprogramma's opgezet voor meisjes, terwijl in dit hele proces jongens pas in de jaren negentig aandacht kregen. Anders dan meisjes, die vaak meer verbaal in het leven staan, lijken jongens beter aan te spreken te zijn op hun fysieke aanwezigheid in de wereld. Ykema's psychofysieke training heeft tot doel om door middel van fysieke oefeningen mentaal en sociaal gerichte vaardigheden te ontwikkelen. In tegenstelling tot het PAD-leerplan, dat een meer cognitieve en verbale insteek heeft, is in het 'Rots en water'-programma bewegen het centrale uitgangspunt. Dit programma, en de daarmee behaalde resultaten, zijn een ondersteuning voor onze in de inleiding gedane veronderstelling dat sport, of algemener bewegingsonderwijs, de sociaal-emotionele ontwikkeling zou kunnen stimuleren. Reden te meer om de fysieke ontwikkeling en haar relatie met sociaal-emotionele ontwikkeling nader te onderzoeken.

NOTEN

- 1 Voor hun bijdrage aan dit onderzoek zijn wij veel dank verschuldigd aan Colette Schoel, Esther Zwanenburg, Gerdje Toenders, Gerhard Halink, Margot Winkel, Mathilde Schipper, Moniek van 't Klooster, Nadine Batenburg, Paula Groenink, Petra Kroneman, Rianne Roozen, Soscha van Zoggel, Yvette Roelofs, en Yvonne Thijssen.
- 2 De factor matrices van de leerkracht- en leerlingvragenlijst kunnen bij de auteurs worden opgevraagd.

LITERATUUR

- Boogaard, M.R.J. & Berg, H.H. van den (2001). Classificatie van het sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau van kinderen en adolescenten. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 191-203.
- Eitzen, D.S. (1984). The dark side of coaching and the building of character. In D.S. Eitzen (Ed.), *Sport in Contemporary Society* (pp. 133-157). New York: St. Martin's Press.
- Elias, C. & Nieuwenhuijzen, M. van (2001). Competentiebeleving en sociale informatie-verwerking bij licht verstandelijk gehandicapte kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 611-619.
- Gallahue, L.D. & Ozmun, J.C. (1998). *Understanding motor development. Infants, Children, Adolescents, Adults*. Boston, MA: McGrawHill.
- Geurts, C.M.A.G., Linsen, C.M.H.H., Brink, P.W.M. ten & Lieshout, C.F.M. van (1987). Sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen van een MLK-school en een LOM-school beoordeeld door medeleerlingen en leerkrachten. *Pedagogische Studiën*, 64, 104-114.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Jarvis, M. (1999). *Sport psychology*. Londen: Routledge.
- Kavussanu, M. & McAuley, E. (1995). Exercise and optimism: Are highly active individuals more optimistic? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 246-258.
- Laak, J. ter, Rijswijk, P. van, Leuven, M. van & Brugman, G. (2000). De menstekening als index voor cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 75-83.
- Louwe, J.J. (2001). Over gebaande PADen? De effectiviteit van een stimuleringsprogramma voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 233-250.
- Marsh, H.W. (1998). Age and gender effects in physi-

- cal self-concepts for adolescent elite athletes and nonathletes: A multicohort-multioccasion design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Overveld, C.W. van (2001). Het PAD-leerplan: een systematische aanpak voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 251-258.
- Procesmanagement (1994). *Weer samen naar school: Hoe pakken we het aan?* 's-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.
- Smith, R.E. (1999). Generalization effects in coping skills training. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 189-204.
- Smith, R.E. & Smoll, F.L. (1996). Psychosocial interventions in youth sports. In J.L. Van Raalte & B.W. Brewer, *Exploring sport and exercise psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L., Gemma, L.M. & Osborne, S. (1991). Test of structural relationships within a proposed exercise and self-esteem model. *Journal of Personality Assessment*, 56, 348-364.
- Veldhoven, N.H.M.J. van (2001). Competentiebeleving en sport: de ontwikkeling van speciale belevingsprogramma's voor kinderen met chronische gezondheidsproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 595-602.
- Vogels, V.A.F., Roerink, I.J., Graaff, S.E.H. de & Bosman, A.M.T. (1999). Populaire kinderen hebben een betere werkhouding dan verworpen kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 38, 234-245.
- Weiss, M.R., Smith, A.L. & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers' perception of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 347-379.
- Willemssen, T.M. & Raaphorst, M.J.C. (1987). Communicatie tussen mannen en vrouwen. Een vergelijking van twee onderzoeken. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 42, 71-80.
- Ykema, F. (2002). *Het rots en water perspectief. Een psychofysieke training voor jongens*. Amsterdam: SWP.

ADRES VAN DE AUTEURS

R.J. de Jong, dr. A.M.T. Bosman
& dr. J.T.A. Bakker,
Universiteit van Nijmegen,
Faculteit Sociale Wetenschappen,
Afdeling Pedagogische Wetenschappen
en Onderwijskunde,
Postbus 9104,
6500 HE Nijmegen
romielle3@hotmail.com,
a.bosman@ped.kun.nl,
j.bakker@ped.kun.nl