

# Samenwerken als indicator van het ontwikkelen van sociale vaardigheden

Vanuit gedaan onderzoek naar de bijdrage van docenten bewegingsonderwijs ten aanzien van de sociale en morele ontwikkeling van hun leerlingen wordt in dit artikel ingezoomd op een deel van dat onderzoek, namelijk het ontwikkelen van samenwerken van leerlingen door de docent bewegingsonderwijs. Hoe geeft de docent bewegingsonderwijs betekenis aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden van zijn of haar leerlingen en in het bijzonder aan het samenwerken.

Door: Frank Jacobs

**V**eel curriculumdocumenten in Europese landen promoten (verplichten) de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen als vakoverstijgend doel (Ministerie van onderwijs en wetenschappen, 2006). Alle vakken inclusief het bewegingsonderwijs, dienen bij te dragen aan de sociale en morele ontwikkeling van hun leerlingen. Van bewegingsonderwijs wordt verwacht een grote bijdrage te leveren omdat het een context is waar veel interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en docent plaatsvindt (Bailey et al., 2009). Hoewel vele wetenschappers deze mening ondersteunen is tegelijkertijd hun idee dat de sociale en morele ontwikkeling niet automatisch tot stand komt, maar afhankelijk is van de kennis en vaardigheden van de docent bewegingsonderwijs. Deze docent is echter vaak niet toegerust met een helder curriculum, vaardigheden, lesgeef- en evaluatiemethoden om de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen systematisch te stimuleren (Hardman & Marshall, 2005). Om meer kennis te krijgen van hoe docenten bewegingsonderwijs gehoor geven aan het door de overheid gestelde doel, om bij te dragen aan de sociale en morele ontwikkeling, is als onderliggende theorie in dit exploratieve onderzoek gebruikgemaakt van 'sense making'. Sense making gaat ervan uit dat docenten betekenis geven en verlenen aan situaties door gebruik te maken van opgebouwde kennis, ervaringen en door interactie met bijvoorbeeld collega's (Weick, 1995). In dit artikel wordt er voornamelijk ingegaan op hoe docenten bewegingsonderwijs betekenis geven aan het ontwikkelen van het

samenwerken als indicator van sociale ontwikkeling. De twee onderzoeksvragen voor dit artikel zijn:

- hoe definiëren, begrijpen en faciliteren de docenten bewegingsonderwijs de (potentiële) bijdrage van het bewegingsonderwijs aan de sociale ontwikkeling (samenwerken)?
- hoe komen docenten bewegingsonderwijs aan de kennis om samenwerken (sociale vaardigheden) bij hun leerlingen te stimuleren?

## Methoden

Er zijn verschillende kwalitatieve methoden gebruikt om de hierboven weergegeven vragen te beantwoorden. Om docenten te selecteren werden het aantal jaren ervaring en de (werk)locatie gebruikt als selectiecriteria. De dataverzameling omvat drie fasen, fase 1 was een pilotstudie waar diepte-interviews gehouden zijn met acht docenten bewegingsonderwijs om te exploreren of docenten bewegingsonderwijs focussen op de sociale ontwikkeling van leerlingen. Vragen die bijvoorbeeld gesteld zijn: Wat is sociale ontwikkeling? Wat wordt gedaan om aan de sociale ontwikkeling bij te dragen? Hoe wordt er bijgedragen aan de sociale ontwikkeling van leerlingen? Omdat alle geïnterviewde docenten weergaven bij te dragen aan de sociale ontwikkeling volgde fase 2; hier werden schriftelijk open vragen gesteld aan 55 (26 vrouwen en 29 mannen) docenten bewegingsonderwijs. Dit om met een grotere steekproef de resultaten van de eerste fase te bevestigen en uit te breiden. De schriftelijke vragen kwamen overeen met de vragen gesteld in de interviews. Fase 3 omvatte diepte-interviews met 95 docenten bewegingsonderwijs. Dezelfde vragen als fase 1 en 2 zijn gesteld, aangevuld met vragen omtrent hoe ze aan de kennis en vaardigheden gekomen zijn om bij te dragen aan de sociale ontwikkeling. In totaal (fase 1,2 en 3) hebben 158 docenten bewegingsonderwijs geparticipeerd in dit onderzoek. De verkregen data zijn geanalyseerd door gebruik te maken van thematische analyse ingegeven door zowel de data als de onderzoeksvragen (Braun en Clarke, 2006). Ook is gebruikgemaakt van kwalitatieve data-analysesoftware NVivo (NVivo, 2008).

## Resultaten

De verschillende omschrijvingen, definities gegeven door de docenten bewegingsonderwijs komen overeen met de verscheidenheid weergegeven in de onderzoeksliteratuur.



Overleg plegen

De rode draad van wat de docenten omschreven als sociale ontwikkeling, kan worden samengevat als het leren van vaardigheden om 'samen te werken' en 'samen te spelen'. Een voorbeeld: "Leren elkaar te respecteren en omgaan met verschillen tussen leerlingen, leren te verplaatsen in wat anderen vinden en dat respecteren". Een ander citaat "Omgaan met en het oplossen van conflicten", de term fairplay werd genoemd maar ook respecteren van regels en van de tegenstander. Uit de weergegeven omschrijvingen blijkt allereerst dat docenten bewegingsonderwijs het samenwerken en samen spelen als cruciaal zien en tevens dat voordat leerlingen kunnen samenwerken (samen spelen) er verschillende vaardigheden daarvoor nodig zijn. Ondanks de verscheidenheid en ook moeilijkheid van het omschrijven van sociale ontwikkeling wordt door elke docent gezien dat samenwerken (en de vaardigheden daarvoor nodig) als indicator van sociale ontwikkeling een belangrijk doel is in de lessen bewegingsonderwijs. Voorbeelden hiervan: "Leerlingen moeten zichzelf leren kennen, ontdekken hoe ze in groepen reageren, samenwerken en plezier hebben in bewegen met elkaar". Docenten bewegingsonderwijs zien het vak als belangrijk om sociale vaardigheden te ontwikkelen. Bijvoorbeeld: "Het samenwerken, samen oplossen van (bewegings)problemen, het elkaar helpen, het is allemaal interactie". Een docent vertelde: "Samenwerken kan conflicten geven die vervolgens weer opgelost moeten worden" of "Conflicten kunnen komen als leerlingen andere rollen vervullen zoals scheidsrechter", "Soms moeten leerlingen elkaar corrigeren wanneer ze een andere rol vervullen, ik geef ze tools om dat te doen". De docenten geven weer dat voordat er goed kan worden samengewerkt of samen gespeeld kan worden er allerlei soorten vaardigheden ontwikkeld moeten zijn, en dezelfde docenten proberen daar, naar eigen inzicht, aan bij te dragen. Docenten noemen regelmatig een 'pedagogisch klimaat', waar leerlingen zich veilig

voelen en kunnen ontwikkelen, als voorwaarde om samen te kunnen werken. Twee citaten:

"Ik laat ze, voordat ze samenwerken, met elkaar goed van gedachten wisselen over hun opdracht. Soms geef ik daar zelf feedback bij of help ik het groepsproces. Ik leer ze reflecteren over hun gedrag bij het samenwerken en misschien helpt dat ze in te zien dat ze hun eigen gedrag beheersen en aan kunnen passen ten dienste van het beter samenwerken".

"Ik leer ze om elkaar te helpen, om voor een groep te staan, wat empathie is en hoe je je zo kan gedragen, om door de ogen van anderen te leren kijken, en dat samenwerken productiever is als het alleen werken. Dit door de keuze van mijn leeractiviteiten, ik kan leerlingen opzettelijk laten nadenken en reflecteren over hun gedrag". Deze citaten laten zien dat er verschillende vaardigheden nodig zijn om een klimaat te ontwikkelen waar leerlingen kunnen samenwerken. Ook geeft het weer dat niet elk gedrag automatisch bijdraagt aan het samenwerken en daarom leren docenten leerlingen specifieke vaardigheden. Samenvattend wordt door docenten gezien dat een aantal vaardigheden voor leerlingen noodzakelijk is om goed te kunnen samenwerken. De verschillende docenten werken echter aan verschillende vaardigheden, alle gezien als noodzakelijk om te kunnen samenwerken. Hierdoor kunnen we concluderen dat samenwerken 'complex' is en dat er verschillende vaardigheden als voorwaardelijk worden gezien en tevens dat docenten individuele voorkeuren hebben.

Omdat er niet expliciet aan de docenten geleerd is hoe te werken aan de sociale ontwikkeling van hun leerlingen (samenwerken) en omdat de resultaten aangeven dat docenten bewegingsonderwijs het van belang vinden, komt de volgende vraag op de voorgrond. Hoe komen de docenten aan de kennis om bij te dragen aan samenwerken, aan de sociale ontwikkeling? De analyse van de data brengt drie mogelijke verklaringen naar voren hoe de docenten aan hun >>

Contact:

[f.m.jacobs@hhs.nl](mailto:f.m.jacobs@hhs.nl)

kennis en vaardigheden zijn gekomen. Ten eerste de eigen opvoeding door hun ouders. Zoals een docent weergaf: "Ik ben opgevoed om verantwoordelijk voor mijn handelen te zijn en dat leer ik ook aan mijn leerlingen" of "Mijn ouders hebben me bijgebracht anderen te respecteren en die waarden stimuleer ik ook bij mijn leerlingen". Door hun eigen opvoeding en de daarbij horende waarden wordt dat doorgegeven aan hun eigen leerlingen. Ten tweede wordt de eigen sportervaring, sportgeschiedenis, gezien als bron voor kennis en vaardigheden om sociale vaardigheden (samenwerken) te stimuleren. Docenten vertelden: "Ik heb ook veel geleerd op mijn sportclub, je leert daar normen en waarden nodig om sport te bedrijven. Nu geef ik dezelfde normen en waarden door aan mijn leerlingen". Vaak werd een specifieke trainer/coach genoemd die een cruciale rol heeft gespeeld in hun ontwikkeling. "Ik had een coach die ons leerde wat anderen respecteren was en hij is nog steeds een voorbeeld voor mij". Dat docenten bewegingsonderwijs allen een rijk en intensief sportverleden hebben is duidelijk vanwege het feit dat voor toelating aan een van de ALO 's er vaak vaardigheidstesten zijn die gedaan moeten worden. Het behalen vereist dat er een geschiedenis van intensief sport beoefenen aanwezig is. Hiermee is de kennis en vaardigheid van docenten beïnvloed door manieren die zijn aangeleerd bij sportverenigingen. Als derde en laatste verklaring wordt gezien de opleiding genoten op een van de ALO 's. Een docent legt uit: "Ik heb theorie geleerd tijdens mijn opleiding maar praktisch moesten we het zelf ontdekken", een andere docent "We hadden lessen psychologie en pedagogiek dat heeft me veel gebracht maar het was kennis, geen praktijk". Deze citaten leren dat er theorie geleerd is maar de link (vertaling) naar de praktijk nog verder ontwikkeld moet worden. Dit ontbreken van praktische instructie kan verklaren waarom er een zo grote verscheidenheid is aan het werken aan samenwerken en dus tussen de verschillende praktijken van docenten.

### Discussie, conclusie

De resultaten geven weer hoe docenten zelf construeren, betekenis geven, aan hun bijdrage aan de sociale ontwikkeling (samenwerken) van hun leerlingen. De gebruikte verschillende manieren om leerlingen samen te laten werken geeft aan dat er geen sprake is van een gestructureerde, geleerde aanpak, in tegenstelling tot het leren van fysieke vaardigheden. De docenten hebben geen instructie gekregen hoe sociale vaardigheden als samenwerken te stimuleren en daardoor baseren ze hun handelen op vroegere ervaringen wat



Samen oefenen, samen helpen

teruggevoerd kan worden op bijvoorbeeld een specifiek invloedrijk persoon in plaats van een pedagogisch gestructureerd en gepland proces.

Hoewel docenten bewegingsonderwijs vergelijkbaar door de sport zijn gesocialiseerd geven de data weer dat deze socialisatie niet borgstaat voor docenten die hetzelfde werken aan samenwerken, aan de sociale ontwikkeling van leerlingen. Individueel geven docenten verschillend betekenis aan de te realiseren sociale doelen. Deze bevindingen suggereren verschillende richtingen voor vervolgonderzoek en vervolgstappen. Bijvoorbeeld is het noodzakelijk om gestandaardiseerd, gestructureerd te leren werken aan het stimuleren van samenwerken van leerlingen, een doel gesteld door de overheid? Wellicht ligt hier een taak voor leerplanontwikkelaars. Momenteel wordt een pilot uitgevoerd op de Halo om studenten gestructureerd vaardig te maken, te leren om vaardigheden aan te leren, om een pedagogisch klimaat te creëren waar samenwerken mogelijk wordt. Deze pilot komt overeen, is gestoeld op dezelfde theoretische onderbouwing, met een ontwikkelde cursus die inmiddels bij zes sportbonden ingezet wordt voor het stimuleren van een veilig sportklimaat. Onderzoek naar de resultaten van de cursus bij de bonden en de pilot op de Halo is gewenst.

### Referenties

- Bailey, R., K. Armour, D. Kirk, M. Jess, I. Pickup, R. Sandford, and the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. 2009. 'The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review'. *Research Papers in Education* 24: 1-27.
- Braun, V., and V. Clarke. 2006. 'Using thematic analysis in psychology'. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77-101.
- Hardman, K., and J. Marshall. 2005. 'Physical education in schools in European context: charter principals, promises and implementation realities'. In *Physical education, essential issues*, ed. K. Green and K. Hardman, 39-65. London: Sage Publications Ltd.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. 2006. Kerndoelen. <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen>.
- NVIVO. 2008. *Qualitative solutions and research*. Southport, UK: QSR.
- Weick, K. 1995. *Sense making in organizations*. London: Sage.

Het oorspronkelijke artikel is gepubliceerd in 2012 in het tijdschrift "Physical Education and Sport pedagogy" titel: Making sense of teaching social and moral skills in physical education. Auteurs: Frank Jacobs, Annelies Knoppers en Louisa Webb. ◀