



Vrije Universiteit Brussel

FACULTEIT LICHAMELIJKE OPVOEDING EN  
KINESITHERAPIE  
VAKGROEP BEWEGINGSVORMING EN TRAINING

# Didactische werkvormen Ethisch verantwoord sporten

Een studie in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap

Joke De Bouw  
Prof. dr. Kristine De Martelaer  
Prof. dr. Katrien Struyven

31 december 2011



## Inhoudsopgave

---

Inleiding .....	2
Onderzoek.....	3
1 Inleiding.....	3
2 Theoretisch kader .....	4
Deductief versus inductief .....	4
Doelstellingen .....	6
Procedure.....	7
Instrumenten .....	8
Respons.....	9
Resultaten .....	11
Conclusie en Aanbevelingen .....	14
Artikel VTS.....	17
Referenties.....	24
Bijlagen.....	27

## Inleiding

---

Ethisch verantwoord sporten (EVS) krijgt de laatste jaren steeds meer aandacht in de sportwereld. Ook in Vlaanderen worden initiatieven genomen om de kwaliteit en begeleiding op het vlak van EVS te verhogen en te optimaliseren. Met het decreet van 13 juli 2007 inzake medisch en ethisch verantwoorde sportbeoefening (MEVS), werd vanaf 1 januari 2009 in de Vlaamse Gemeenschap een algemeen kader voor de ethisch verantwoorde sportbeoefening gecreëerd. De Vlaamse Regering richt zich op zes ethische thema's<sup>1</sup>: (1) rechten van het kind in de sport, (2) inclusie, (3) respect voor diversiteit, (4) fair play-beginsel, (5) fysieke en psychische integriteit van het individu, (6) solidariteit.

Deze studie test in eerste instantie de effectiviteit van verschillende didactische werkvormen rond ethisch verantwoord sporten in de opleiding/bijsholing van (toekomstige) jeugdsportbegeleiders. Om de effectiviteit van verschillende werkvormen te bestuderen wordt een les *ethisch verantwoord sporten* ontworpen dewelke gegeven wordt in een deductieve leeromgeving enerzijds, en in een inductieve leeromgeving anderzijds. De inhoud van de les beperkt zich tot de twee thema's uit het uitvoeringsbesluit waarbij de trainer het meest aan kan bijdragen: fair play en fysieke en psychische integriteit.

Een tweede luik onderzoekt de mening van de ( toekomstige) jeugdsportbegeleiders over de ernst en toelaatbaarheid van tien trainersgedragingen.

Het volledige onderzoeksopzet en de resultaten staan beschreven in deel 1.

Na de studie, werd op basis van de onderzoeksgegevens een optimale les gecreëerd die kan gebruikt worden tijdens bijsholingen en opleidingen.

Alle lesmateriaal en handleiding zijn te vinden in deel 2.

We willen de Vlaamse Gemeenschap en het steunpunt Cultuur, Jeugd en Sport danken voor de middelen om dit onderzoek te realiseren.

---

<sup>1</sup> <http://www.cjasm.vlaanderen.be/gezondsporten/evs/>

### 1 Inleiding

---

Zowel uit Vlaamse als Europese beleidsnota's blijkt dat de sportwereld rond ethisch verantwoord sporten (EVS) op preventief en pro-actief vlak voor grote uitdagingen staat. In Vlaanderen werd in 2008 het uitvoeringsbesluit van het decreet Ethisch en Medisch Verantwoord sporten goedgekeurd (BS, 13 juni 2007). Hierin wordt gepleit voor een verhoging van de kwaliteit en de begeleiding op vlak van ethisch sporten door middel van een optimalisering van de opleiding van toekomstige jeugdsportbegeleiders. Deze toekomstige jeugdsportbegeleiders worden via verschillende kanalen opgeleid. Binnen het secundair onderwijs is er een sportgerichte richting op technisch niveau: lichamelijke opvoeding en sport bereidt de jongeren hoofdzakelijk voor op een aanvullende opleiding ingericht door een ander instituut. Een mogelijke vervolgopleiding is de bachelor opleiding lichamelijke opvoeding, zowel op professioneel als op academisch niveau en de aanvullende masters lichamelijke opvoeding. Het grootste deel trainers wordt echter opgeleid via de cursussen van de Vlaamse trainersschool. Momenteel zit er in de opleidingen een beperkt aanbod van ethische thema's.

Wil een sporter of trainer aangezet worden tot ethisch verantwoord gedrag dan moet deze in de eerste plaats weten welke regels en gedragingen er gelden in de verschillende sportdisciplines (Vloet en Steenbergen, 2007). Iemand kan niet beschuldigd worden van onfair of grensoverschrijdend gedrag als hij de (ongeschreven) regels niet eens kent. Daarnaast speelt ook motivatie een belangrijke rol in het proces van beïnvloeding van gedrag en fair play. Een sporter of trainer moet zelf inzien dat zijn gedrag bepaalde effecten kan hebben op anderen en de nodige intrinsieke motivatie vertonen om zijn gedrag aan te passen aan de situatie. Tenslotte spelen ook omgevingsfactoren een rol zoals tegenstanders, publiek en competitie-organisatie. (Vloet en Steenbergen, 2007). De kans dat gewenst gedrag voorkomt is dus het grootst als de capaciteit, de intrinsieke motivatie en de nodige randvoorwaarden aanwezigheid zijn.

Een structurele gedragswijziging en dus gedragsbehoud is werk van lange adem. Hiervoor is het belangrijk dat fair play wordt geïntegreerd in de opleidingscursussen van jeugdsportbegeleiders. Een trainer zal sporters makkelijker kunnen motiveren tot gewenst gedrag als hij tijdens zijn opleiding een stevig onderbouwde houvast heeft gekregen, hierin gesteund wordt door de club en andere trainers en begeleiders dezelfde lijn aanhouden.

Dit onderzoek wil de effectiviteit en bruikbaarheid nagaan van verschillende deductieve en inductieve werkvormen waarbij sportief ethische thema's behandeld worden om zo in een optimale opleiding te kunnen voorzien voor (toekomstige) jeugdsportbegeleiders. Gezien de ruime context van sportief ethisch thema's en het feit dat vele thema's waaronder discriminatie, inclusie en solidariteit eerder op een hoger (beleids)niveau geregeld worden, spitst dit onderzoek zich toe op twee items waar vooral de trainer zelf een grote invloed op kan hebben: (1) fair play en (2) fysieke & psychische integriteit.

## 2 Theoretisch kader

---

### Deductief versus inductief

---

Lesgeefstijlen worden in de literatuur op verschillende manieren ingedeeld. Omdat de veel voorkomende indeling leerkracht-gestuurd versus leerling-gestuurd te zwart-wit is, wordt in dit onderzoek bewust gekozen voor een deductieve en inductieve benadering zoals beschreven in Figuur 1. De lesgever zal in beide lessen een belangrijke rol spelen, doch wordt er in de deductieve les niet zuiver voor een hoorcollege gekozen en bij de inductieve les niet zuiver voor enkel een begeleidende rol van de lesgever.



**Figuur 1:** *Deductieve versus inductieve leeromgeving.*

Bij de deductieve benadering is het de lesgever die effectieve instructies geeft en de leerstof overdraagt. Eens het conceptuele model gegeven en uitgelegd gaan de leerlingen praktisch aan de slag met dit concept. Er is sprake van een meer gesloten leersituatie waarbij voldoende aanzet wordt gegeven tot het actief reconstrueren in de vorm van oefeningen waarbij de gegeven theorie dient toegepast te worden. (Norris & Ortega, 2000) De inductieve benadering is een meer open

leersituatie waarbij de leerlingen allerhande voorbeelden krijgen die ze als leidraad gebruiken om andere oefeningen ook op te lossen en waarbij ze aangemoedigd worden zelf het theoretisch kader te ontdekken. Bij deze methode staat de leerling centraal en heeft de lesgever een meer begeleidende rol (Paradowski,2007).

Verschillende studies waarbij de vergelijking gemaakt wordt tussen deductieve en inductieve methoden, situeren zich binnen het domein van het taalonderwijs. Erlam (2003) vat zes studies hieromtrent samen en vind in haar onderzoek tegenstrijdige bevindingen over de effectiviteit van beide benaderingen. Herron en Tomasello (1992) vinden een voordeel van inductieve instructie terwijl Robinson (1996) en Seliger (1975) voordeel vaststelden van een deductieve benadering. De drie andere studies (Abraham, 1985; Rosa & O'Neill, 1999; Shaffer, 1989) rapporteerden geen significante verschillen tussen de deductieve en inductieve benadering.

Uit resultaten van Grossen (1998) en Denessen (1999) blijkt dat werkvormen die sterk ontwikkelingsgericht zijn (met meer nadruk op proces dan op kennisoverdracht) tot grotere verschillen leiden tussen leerlingen. Zwakkere leerlingen hebben meer baat bij een meer gestructureerde benadering met meer systematische instructie en ondersteuning (eerder deductief). Vermeer (2007) bevestigt dat ontwikkelingsgericht onderwijs ten koste van een meer programmagericht onderwijs minder profijtelijk is voor leerlingen die om wat voor reden dan ook in kennis achterlopen. De inductieve werkwijze kan voor een aantal leerlingen problemen opleveren wanneer zij de vaardigheden missen om uit incidenten en voorbeelden algemene kennis te verwerven (Berends (2003). Door een toegenomen complexiteit van activerende werkvormen, meervoudige vragen en problemen die geen eenduidig antwoord hebben vallen een aantal vertrouwde kenmerken zoals structuur, eenvoud en duidelijkheid weg.

Voorstanders van de inductieve benadering menen dat leerlingen zich bij deze methode belangrijker voelen, minder passief en niet zo snel verveeld zijn. Leerlingen leren zich gedisciplineerd en geconcentreerd bezig te houden en de intrinsieke motivatie van de leerlingen wordt aangesproken (Paradowski, 2007). Een studie van Taraban et al (2007) toont een significant voordeel in de prestatie van studenten voor het vak wetenschappen bij een actieve leeromgeving. Zowel op de kennistest als op de perceptietest liggen de scores van de studenten in de actieve setting hoger dan deze die een traditionele leermethode volgden. In een studie van Sajjad (2011) daarentegen, waarbij de effectiviteit van verschillende lesgeefmethodes bij studenten van verschillend onderwijsniveau onderzocht werd, verkozen de meeste studenten zelf het hoorcollege als de beste methode; op de tweede plaats eindigde de groepsdiscussie. Het traditionele hoorcollege, typerend voorbeeld van een

deductieve benadering, hangt tevens samen met enkele nadelen: hoorcolleges falen in het verkrijgen van feedback over het leren van de studenten en gaan ervan uit dat studenten allen op dezelfde wijze en op hetzelfde tempo leren. Daarenboven zijn studenten snel afgeleid en zal de gegeven informatie snel vergeten worden wanneer studenten enkel passief moeten luisteren. Tenslotte wordt bij deze methode de nadruk gelegd op het leren-door-luisteren, wat dan weer een nadeel is voor studenten die andere leerstijlen verkiezen. (Schwerdt & Wuppermann, 2011). Het mag dus duidelijk zijn dat er nog geen consensus bestaat over de voor- en nadelen van deductieve en inductieve leeromgevingen.

Verder zijn het niet zozeer de kenmerken van de leeromgeving op zich zoals didactische werkvormen en verwachte evaluatiemethoden zijn bepalend voor het studeergedrag, maar wel de manier waarop studenten deze werkvormen en evaluatievormen ervaren. (Birenbaum & Feldman, 1998). Met andere woorden, didactische interventies worden voortdurend geïnterpreteerd door studenten en het zijn deze interpretaties die het engagement van de student zullen bepalen en/of de didactische leeromgeving al dan niet een effect zal hebben op het leren van studenten (Elen & Lowyck, 2000). Bijgevolg mag verondersteld worden dat verschillende didactische leeromgevingen een differentiërend effect zullen hebben op de percepties van studenten en uiteindelijk op het leren van die studenten. Resultaten van Struyven ea (2008) tonen eveneens een grote diversiteit in de ervaringen van studenten bij leerling-gestuurde werkvormen.

Het meten van de effectiviteit van een bepaalde lesgeefmethode lukt het best wanneer studenten zelf kunnen beoordelen in welke mate hun leerervaring productief, informatief, bevredigend en de moeite waard was. Hoewel deze opinies niet rechtstreeks een maat zijn voor de effectiviteit van de les, zijn het toch belangrijke indicatoren voor de voldoening van de studenten en wordt hiermee in verschillende onderzoeken de link gelegd naar het effectief lesgeven (Theall & Franklin, 2001). Onderzoek naar de evaluatie van het lesgeefgebeuren door studenten concluderen dat de gegeven scores door de studenten als betrouwbaar, valide, onbevooroordeeld en bruikbaar zijn (Murray, 2004).

## Doelstellingen

---

Centrale vraag is deze studie is: Welke leeromgeving wordt het best gepercipieerd door de deelnemers op de schalen: *stimuleren tot probleemoplossend denken, organisatie/structuur van de les* en *toepasbaarheid in de praktijk*? Verder wordt nagegaan wat het effect is van de leeromgeving op de score op een kennistest. De derde onderzoeksvraag onderzoekt de invloed van andere

variabelen (doelgroep, geslacht, opleidingsniveau, lesgeefervaring, score op pre-test) op de gepercipieerde kwaliteit en de score op de kennistest.

## Procedure

---

Als eerste wordt bepaald wat het kennisniveau van de deelnemers is op het gebied van ethisch verantwoord sporten. Door middel van een pre-test met open vragen over de thema's die ook in de les aan bod komen, wordt bepaald hoe groot de voorkennis is en of er verschil is tussen de 3 subgroepen.

Er wordt lesmateriaal ontwikkeld voor één les van 45 minuten over de bijdrage van jeugdsportbegeleiders aan ethisch verantwoord sporten. Deze lessen worden steeds door dezelfde lesgever gegeven en de inhoudelijke thema's zijn in beide leeromgevingen gelijk. Ook de structuur in beide leeromgevingen is gelijk. Deel 1 van de les staat in het teken van de begripsbepaling van het woord *fair play*, in deel 2 wordt aandacht besteed aan het correct reageren op situaties waarbij ingegaan wordt tegen de basisprincipes van *fair play*. In een derde luik komt grensoverschrijdend gedrag aan bod: hoe kan een coach/trainer schade brengen aan de integriteit van een sporter en hoe kan bepaald worden wanneer een bepaalde trainersgedraging grensoverschrijdend is? Binnen elk deel wordt één opdracht voorzien.

De gebruikte werkvormen worden geselecteerd uit het boek van Bijkerk en Van der heide (2006) die elk passen binnen bepaalde fases van het ervaringsleren van Kolb (1984). Zij spreken niet van deductief en inductief maar van conceptualiseren, toepassen, ervaren en reflecteren.

In de deductieve les wordt de inhoud van de les binnen een deductieve leeromgeving gegeven. Hierbij wordt de theorie door de lesgever aangereikt via een PowerPointpresentatie waarna de deelnemers per twee een aantal toepassingsoefeningen moeten maken. Er wordt hier gewerkt binnen de fases conceptualiseren en toepassen uit de cyclus van het ervaringsleren van Kolb (1984).

In opdracht 1 worden verschillende concrete situaties geschetst uit trainingen en wedstrijden waarbij ingegaan wordt op één aspect van *fair play*. Aan de deelnemers om te bepalen waarover het gaat. In opdracht 2 worden dezelfde situaties gebruikt maar krijgt men ook de reactie van de trainer/coach. De deelnemers dienen de reactie te rangschikken in de juiste categorie én een betere manier van reageren te bedenken.

Voorbeeld van een situatie: *Silke (10 jaar) oefent haar wedstrijdnummer op de brug in. Femke en Kato staan erbij en brengen haar uit concentratie door hun favoriete liedjes te zingen. Silke heeft hen gevraagd even te zwijgen maar dat doen ze niet. De coach merkt dat er iets niet in orde is maar reageert niet.*

Voor de derde en laatste opdracht moet van enkele trainersgedragingen bepaald worden binnen welke vorm van grensoverschrijdend gedrag deze zich situeren en welke geleerde criteria overschreden worden. Voorbeeld van een trainersgedraging: *Elien is 14 jaar. Haar trainer Luc (26 jaar) stuurt haar 's avondje flirterige smsjes en vraagt haar mee uit voor een cinemabezoekje.*

In de inductieve les worden inductieve werkvormen gebruikt waarbij de deelnemers in groepjes van vier eerst zelf moeten overleggen over de inhoudelijke thema's en achteraf hun bevindingen moeten toetsen aan het theoretisch kader dat op prints uitgelegd staat. Deze werkvormen sluit aan bij de fases van het ervaren en reflecteren binnen het ervaringsleren.

In plaats van de toepassingsoefening in de deductieve les, wordt in de inductieve les opdracht 1 gekozen voor een brainstorm. Hieruit moeten de deelnemers zelf een omschrijving van het begrip *fair play* halen. Zij dienen verschillende situaties te noteren waarbij iets onfair gebeurde. Na deze opdracht krijgen de deelnemers een samenvattingsblad en moeten zij controleren of hun omschrijving van *fair play* vergelijkbaar is met het theoretisch kader dat hierop staat vermeld. De tweede opdracht is een casus waarbij verschillende reacties op concrete situaties (dezelfde als in de deductieve les) moeten gezocht en opgeschreven worden. De deelnemers leven zich zowel in een goede als in een slechte coach in en zoeken samen naar hoe zij het gegeven probleem zouden oplossen. Ook hier wordt nadien de bijhorende theorie gegeven. De derde werkvorm is een dilemmadiscussie. Door middel van gekleurde kaartjes geven de deelnemers hun mening over de ernst en toelaatbaarheid van trainersgedragingen (zelfde als in deductieve les). Nadat iedereen zijn mening gegeven heeft, dienen de deelnemers de andere groepsleden met duidelijke argumenten te overtuigen van het eigen standpunt. Of deze argumenten kloppen met deze die in de literatuur beschreven staan, wordt nadien per groep bekeken met behulp van theoretische fiches.

## Instrumenten

---

De data voor kennis worden verzameld in een pre/post-test design met twee vergelijkbare vragenlijsten met vragen over de theorie. De deelnemers leggen hun pre-test af voor de eigenlijke

les. Deze open vragen over fair play en integriteit worden allen verbeterd door dezelfde persoon. De antwoorden op de kennistest moeten niet in de juiste theoretische termen geschreven worden, wanneer de deelnemers in hun eigen woorden iets juist weten uit te leggen wordt dit eveneens als correct beschouwd. De score van de test wordt herleid naar een punt op 10.

Aangezien de voorkennis van de deelnemers eveneens een effect kan hebben op de resultaten, wordt naast de pre-test die toetst naar kennis over de thema's die in de les aan bod komen, ook aan de deelnemers zelf gevraagd of zij op school, in de media of elders al enige voorkennis hadden vergaard betreffende ethiek in de sport. Eén vijfde van de deelnemers heeft reeds kennis genomen van ethiek in sport via bijscholingen, media of andere kanalen en dan voornamelijk in de subgroep tweede en derde jaar academische bachelors Lichamelijke Opvoeding en Bewegingswetenschappen.

Naast een kennistest dienen de deelnemers door middel van een vragenlijst een indicatie te geven van de ervaren kwaliteit van de les, geclusterd in drie schalen: (1) Stimuleren van probleemoplossend denken, (2) Organisatie/structuur van de les en (3) Toepasbaarheid in de praktijk.

## Respons

---

In totaal namen 550 (toekomstige) jeugdsportbegeleiders deel aan het onderzoek. Ze maakten deel uit van één van de drie vooropgestelde onderzoeksdoelgroepen: (1) leerlingen technisch secundair onderwijs, richting Lichamelijke Opvoeding en Sport (N = 155), (2) cursisten Vlaamse Trainersschool initiatoropleiding (N = 227), (3) studenten tweede en derde jaar academische bachelor Lichamelijke Opvoeding en Bewegingswetenschappen (N = 168). 48 deelnemers vielen af wegens het niet of onvolledig invullen van de vragenlijst met betrekking tot de ervaren kwaliteit van de les. Nog eens 7 deelnemers vulden geen post-kennistest in. In totaal werden 502 vragenlijsten en 495 post-kennistesten in rekening genomen voor het opmaken van de resultaten.

	Aantal groepen (aantal deelnemers)	
	Deductieve methode	Inductieve methode
Leerlingen secundair	5 (N= 82)	4 (N = 50)
Initiators VTS	9 (N = 121)	5 (N = 104)
Academische bachelors LO	2 (N = 54)	3 (N = 91)
Totaal (N = 502)	16 (N= 257)	12 (N = 245)

Tabel 1: *Indeling lesgroepen*

De 502 deelnemers worden verdeeld over 28 lesgroepen waarvan 9 groepen met leerlingen uit het technisch secundair onderwijs, LO en Sport, 14 groepen met cursisten VTS en 5 groepen academische bachelors

De reden van de ongelijke groepsverdeling is het feit dat de groepen VTS uit een relatief klein aantal deelnemers bestond, terwijl de studenten academische bachelor in grote groep les krijgen. Deze onderverdeling heeft een gemiddelde van 18 personen per lesgroep, met een minimum van 6 en een maximum van 49. De jongste deelnemer was 16 jaar, de oudste 55. De steekproefgegevens staan vermeld in Tabel 2. De meeste cursisten van VTS (80.9 %) hebben al ervaring in lesgeven. De minste ervaring situeert zich bij de leerlingen technisch secundair onderwijs, LO en Sport. De overgrote meerderheid van de deelnemers doet zelf aan actief aan sport (89%), met een gelijke verdeling binnen de drie subgroepen.

	N	%
<b>Geslacht</b>		
Mannen	250	49,8
Vrouwen	241	48,0
<b>Doelgroep</b>		
Leerlingen technisch secundair onderwijs, LO en Sport	132	26,3
Initiators VTS	225	44,8
Academische bachelors	145	28,9
<b>Actief sporter</b>		
Neen	44	8,8
Individuele sporter	161	32,1
Groepssporter	219	43,6
Beiden	67	13,3
<b>Pedagogische opleiding</b>		
Geen pedagogisch diploma	357	71,1
Aspirant/initiator	94	18,7
Trainer A/B	9	1,8
Lerarenopleiding + trainersdiploma	31	6,2
<b>Lesgeefervaring</b>		
Geen	175	34,9
Aan -18-jarigen	267	53,2
Aan -18-jarigen en volwassenen	49	9,8

Tabel 2: *Steekproefgegevens*

51,2% van de deelnemers volgt de deductieve les en 48,8% van de deelnemers volgt de inductieve les. Er wordt gecontroleerd op een zo evenredig mogelijke verdeling van de groepen binnen elke leeromgeving. Bij toepassing van een gecorrigeerde chi-kwadraattoets kan worden vastgesteld dat er met uitzondering van de ongelijke verdeling van het aantal deelnemers uit de verschillende doelgroepen (deductieve les: 31,9% studenten secundair, 47,1% cursisten VTS, 21,0% academische bachelors - inductieve les 20,4% studenten secundair, 42,4% cursisten VTS, 37,1% academische bachelors), geen significant verschil is in de gevraagde persoonskenmerken die als onafhankelijke variabelen zullen bestudeerd worden.

## Resultaten

De gemiddelde score op de kennistest die afgenomen wordt vóór de les is voor de totale doelgroep gelijk aan 3,13 op 10 (SD = 1,3). Slechts een kleine 10 % scoort meer dan 5 op 10 op de pre-test. Deze score impliceert een zeer lage voorkennis van de deelnemers op het gebied van fair play en integriteit. De scores van de testen wordt weergegeven in tabel 4.

Doelgroep	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
secundaire school	128	,3	6,0	3,300 <sup>a</sup>	1,25
VTS	191	,0	5,3	2,651 <sup>b</sup>	1,22
Bachelor	132	,3	6,7	3,639 <sup>c</sup>	1,24
Voorkennis					
Ja	107	,0	6,7	3,32	1,49
Neen	344	,0	6,0	3,06	1,24
Leeromgeving					
Deductief	226	,0	6,7	3,19	1,32
Inductief	225	,0	6,0	3,06	1,29

<sup>ab</sup>  $p \leq 0,001$ ,  $F = 0,014$ , <sup>ac</sup>  $p = 0,029$ ,  $F = 0,027$ ; <sup>bc</sup>  $p \leq 0,001$ ,  $F = 0,093$

Tabel 4: Scores pre-test (kennis) naargelang doelgroep, voorkennis en leeromgeving

Hieruit blijkt dat de voorkennis van de deelnemers zeer laag is. De academische bachelors behalen de beste score maar scoren gemiddeld nog steeds onvoldoende. De scores tussen de 3 subdoelgroepen verschillen allen significant met elkaar. Deelnemers die zelf aangeven dat ze al een les/bijbscholing gevolgd hebben of al informatie gelezen hebben in het thema hadden scoren niet significant hoger op deze eerste test (tabel 4). Hieruit blijkt dat de bijbscholingen/lessen die ze gevolgd hebben of de informatie (media, posters, infobrochures) die ze geraadpleegd hebben over ethiek onvoldoende kennis bijbrengen over de thema's die in deze les ethisch verantwoord sporten aan bod komen of dat deze op een verkeerde/andere manier worden doorgegeven.

De totale doelgroep wordt op willekeurige basis verdeeld over beide leeromgevingen. Om de zekerheid in te bouwen dat bij deze indeling niet toevallig al diegene met een hoge score op de pre-test samen worden gezet, wordt gecontroleerd of er een significant verschil is tussen de scores op de pre-test tussen beide leeromgevingen. Aangezien er geen significant verschil gevonden werd, mogen we aannemen dat de score op de pre-test verder geen effect zal hebben op onze onderzoeksresultaten.

Voor de eerste onderzoeksvraag wordt nagaan of er een significant verschil is in de appreciatie van de les tussen de deelnemers van enerzijds de deductieve en anderzijds de inductieve les. In Tabel 5 wordt duidelijk vastgesteld dat de deelnemers uit de deductieve leeromgeving een betere appreciatie aan de les geven dan de deelnemers uit de inductieve leeromgeving. Voor de drie schalen (*stimuleren tot probleemoplossend denken*, *organisatie/structuur van de les* en *toepasbaarheid in de praktijk*) liggen de scores hoger bij de deductieve leeromgeving. De standaarddeviaties zijn eerder laag (0,5-0,7) wat wijst op eensgezindheid binnen de twee leeromgevingen.

	Deductief			Inductief		
	N	M	SD	N	M	SD
Stimuleren tot probleemoplossend denken (op 5)	259	3,44	0,63	246	2,90	0,70
Organisatie/structuur van de les (op 5)	259	4,14	0,53	246	3,89	0,55
Toepasbaarheid in de praktijk (op 5)	259	3,82	0,61	246	3,29	0,66
Post-kennistest (op 10)	251	5,88	2,16	246	4,18	1,79

Tabel 5: *Gemiddelde scores (M) en standaarddeviaties (SD) op de kennis- en perceptietest*

Voor de kennistest worden gelijkaardige resultaten gevonden (zie Tabel 5). De gemiddelde score van de deelnemers uit de deductieve leeromgeving (5,88/10) ligt hoger de gemiddelde score in de inductieve leeromgeving (4,18/10).

Om te testen of de vastgestelde resultaten betekenisvol zijn wordt gebruik gemaakt van multivariate GLM (General Linear Model) analyses met als afhankelijke variabelen de scores op de subschalen van de perceptietest en de score op de kennistest en als fixed factors de onafhankelijke, verklarende variabelen: (1) les (deductief/inductief), (2) doelgroep (leerlingen technisch secundair onderwijs, optie LO en Sport/cursisten trainersschool/academische bachelor), (3) geslacht (man/vrouw), (4) pedagogisch opleidingsniveau (geen/aspirant/initiator/trainer A/B/Lerarenopleiding + trainersdiploma), (5) lesgeefervaring (geen/aan jongeren/aan jongeren en volwassenen) en (6) eigen sportbeoefening (geen/individuele sport/ploegsport/individuele + ploegsport).

	Afhankelijke variabelen	Type III Sum of Squares	df	F	p	$\eta_p^2$
Corrected Model	Stimuleren tot probleemoplossend denken	34,778 <sup>a</sup>	13	5,732	,000	,148
	Organisatie/structuur van de les	16,565 <sup>b</sup>	13	5,131	,000	,134
	Toepasbaarheid in de praktijk	36,350 <sup>c</sup>	13	5,973	,000	,153
	Kennistest	776,262 <sup>d</sup>	13	20,114	,000	,378
Intercept	Stimuleren tot probleemoplossend denken	358,509	1	768,168	,000	,641
	Organisatie/structuur van de les	546,323	1	2199,838	,000	,836
	Toepasbaarheid in de praktijk	412,285	1	880,640	,000	,672
	Kennistest	532,274	1	179,293	,000	,294
Leeromgeving	Stimuleren tot probleemoplossend denken	26,732	1	57,278	,000*	,118
	Organisatie/structuur van de les	6,944	1	27,961	,000*	,061
	Toepasbaarheid in de praktijk	26,321	1	56,221	,000*	,116
	Kennistest	369,567	1	124,486	,000*	,225
Doelgroep	Stimuleren tot probleemoplossend denken	,823	2	,881	,415	,004
	Organisatie/structuur van de les	2,646	2	5,327	,005*	,024
	Toepasbaarheid in de praktijk	,699	2	,747	,474	,003
	Kennistest	258,280	2	43,500	,000*	,168
Geslacht	Stimuleren tot probleemoplossend denken	,033	1	,070	,791	,000
	Organisatie/structuur van de les	,310	1	1,249	,264	,003
	Toepasbaarheid in de praktijk	,033	1	,070	,792	,000
	Kennistest	5,888	1	1,983	,160	,005
sport	Stimuleren tot probleemoplossend denken	,216	3	,154	,927	,001
	Organisatie/structuur van de les	1,768	3	2,373	,070	,016
	Toepasbaarheid in de praktijk	,267	3	,190	,903	,001
	Kennistest	12,553	3	1,409	,239	,010
Lesgeefervaring	Stimuleren tot probleemoplossend denken	1,279	2	1,370	,255	,006
	Organisatie/structuur van de les	1,949	2	3,924	,020*	,018
	Toepasbaarheid in de praktijk	3,209	2	3,427	,033*	,016
	Kennistest	17,197	2	2,896	,056	,013
Diploma	Stimuleren tot probleemoplossend denken	,933	3	,667	,573	,005
	Organisatie/structuur van de les	,125	3	,168	,918	,001
	Toepasbaarheid in de praktijk	,768	3	,547	,650	,004
	Kennistest	3,959	3	,445	,721	,003
Pre-test	Stimuleren tot probleemoplossend denken	,029	1	,063	,803	,000
	Organisatie/structuur van de les	,892	1	3,591	,059	,008
	Toepasbaarheid in de praktijk	1,612	1	3,443	,064	,008
	Kennistest	87,108	1	29,342	,000*	,064

Tabel 7: Multivariate GLM analyses voor hoofdeffect van elke onafhankelijke variabele.

Zoals de descriptieve waarden voorspellen, tonen deze resultaten aan dat de deelnemers van de deductieve leeromgeving, voor alle afhankelijke variabelen significant betere scores halen.

De kwaliteit van de les waar eerst het theoretisch kader wordt uiteengezet en daarna toepassingsoefeningen moesten gemaakt worden, wordt significant beter beoordeeld voor *stimuleren tot probleemoplossend denken*, *organisatie/structuur van de les* en *toepasbaarheid in de praktijk*. Daarnaast ligt in de deductieve leeromgeving de score op de kennistest sterk significant hoger.

Naast de leeromgeving als sterkst verklarende variabele ( $\eta^2 = 0,300$ ), heeft ook de doelgroep invloed op de resultaten. Wat organisatie en structuur van de les betreft, geven de academische bachelors een significant hogere score (4,12) dan de cursisten van de VTS (3,94). Ook de scores van de kennistest zijn significant hoger bij de academische bachelors (5,92/10) in vergelijking met de cursisten VTS (5,03/10) en de leerlingen van het secundair onderwijs (4,06/10). Verder is er een eerder beperkte invloed van de variabele lesgeefervaring op organisatie/structuur van de les en toepasbaarheid in de praktijk te zien. Diegene die reeds ervaring hebben met jongeren zien de inhoud van de les het best toepasbaar in de praktijk, de deelnemers zonder lesgeefervaring geven hierop de laagste scores. Voeling met het werkveld, helpt dus om het geleerde om te zetten in concrete tips voor de praktijk.

Tenslotte is er ook een effect ( $\eta^2 = 0,072$ ) van de score op de pre-test op de score op de kennistest. Deelnemers die op de pre-test hoger scoorden dan het gemiddelde, behalen ook een hogere score op de kennistest na de les.

## Conclusie en Aanbevelingen

---

De theoretische bagage over ethisch verantwoord sporten van toekomstige jeugdsportbegeleiders ligt erg laag. Er is dus duidelijk nood aan meer aandacht voor dit onderwerp in de opleiding.

De deelnemers geven zelf aan dat ze in de inductieve les actiever konden meedoen maar verkiezen toch een deductieve benadering.

De resultaten op de kennistest moeten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Het feit dat sommige begrippen op de PowerPoint langer te zien waren, dan dat de respondenten zelf

gekeken hebben op het samenvattingsblad kan een rol spelen in een betere begripskennis. Tijdens de oefeningen in de inductieve les bleek nochtans dat de studenten/cursisten er in slagen om het theoretisch kader te ontwikkelen. Wanneer concrete voorbeelden moesten gezocht worden over faire en onfaire situaties werden voorbeelden gevonden uit alle aspecten die die fair play inhield. Na de brainstorm werden deze begrippen ook telkens bij het bijpassend voorbeeld geschreven. Toch blijkt de transfer van de zelf gevonden voorbeelden naar een algemeen conceptueel model en dus pure kennis niet te gebeuren. Hetzelfde verhaal wanneer gepaste reacties moesten gezocht worden voor bepaalde trainersgedragingen. De meeste groepjes slaagden erin de vier reactiesoorten uit het theoretisch model zelf weer te geven in concrete voorbeelden nog voor de theorie gegeven werd. Maar ook hier kunnen ze nadien onvoldoende antwoorden op de kennistest, hoewel het niet verplicht was de juiste theoretische termen te gebruiken en eigen voorbeelden ook als correct werden beoordeeld.

Voor de derde onderzoeksvraag willen we nagaan of een aantal variabelen, anders dan de gevolgde les, invloed hebben op de scores op de beoordeling van de les en de kennistest. Wat de kennistest betreft, heeft ook de doelgroep een invloed op het resultaat. De scores zijn significant hoger bij de academische bachelors in vergelijking met de cursisten VTS en de leerlingen van het secundair onderwijs. Dit geldt ook voor de factor 'organisatie van de les'. Laatstgenoemde factor wordt, samen met de factor 'stimuleren tot probleemoplossend denken ook positief beïnvloed door de lesgeefervaring van de deelnemers. Het hoofdeffect van de leeromgeving blijft telkens wel sterk overeind.

De werkvormen uit deductieve leeromgeving lijken het best toepasbaar in de opleiding van toekomstige jeugdsportbegeleiders. Uiteraard blijft de betrokkenheid en actieve inbreng aan de hand van de toepassingsoefeningen essentieel, zoals tevens in onze deductieve werkvormen het geval was.

De beste werkvormen om de EVS-bagage te versterken zijn deze waarbij eerst de theorie meegeven wordt en waarbij nadien door middel van concrete voorbeelden de link dient worden gelegd met de praktijk. Inductieve werkvormen lijken op alle vlakken minder efficiënt dan deductieve werkvormen.

Op basis van de onderzoeksresultaten en de feedback van de lesgever over alle gegeven lessen, werd een nieuwe les EVS ontworpen met hierbij een selectie van de werkvormen uit beide lessen, maar met een duidelijk deductief karakter. Deze les werd reeds gegeven aan een selectie jeugdsportcoördinatoren en trainers, waarbij na enkele aanpassingen deze les als bruikbaar

didactisch materiaal kan aangewend worden voor bijscholingen aan jeugdsportbegeleiders en opleidingen aan de Vlaamse Trainersschool. Alle lesmateriaal, een cursustekst en een duidelijke handleiding met ondersteunend beeldmateriaal zal vanaf januari 2012 te vinden zijn op de website van ICES (en VTS en VSF). Elke opleider, jeugdsportcoördinator, sportfunctionaris of andere betrokkene in de jeugdsport zal hierdoor vlot en efficiënt theoretische en praktische kennis kunnen aanleren aan zijn/haar (toekomstige) trainers/coaches.

Binnen de initiatorcursussen van de Vlaamse Trainersschool wordt onrechtstreeks reeds aandacht besteed aan enkele aspecten van het ethisch verantwoord sporten in de module Algemeen Gedeelte. Deze staan beschreven in de hoofdstukken 2.3: differentiatie (*sport op jongerenmaat*), 4.2.5: omgangsvormen en fiche 9: conflicten van het vak didactiek en in 3.3.5.1: spelregels en fair play binnen het vak preventief sporten. Hierin wordt hoofdzakelijk de theorie uitgelegd. Ondersteuning door het gebruik van toepassingsoefeningen zal hier een beter resultaat geven. Vanuit de bevindingen van het onderzoek en de nood aan extra aandacht voor EVS lijkt het aangewezen om elementen die bijdragen tot een EVS-gerichte begeleiding aan bod te laten komen doorheen heel de cursus. Dit kan gerealiseerd worden door per bouwsteen concrete voorbeelden en opdrachten te voorzien.

Wanneer er ook in de opleiding tot trainer B dieper wordt ingegaan op EVS, kunnen inductieve werkvormen wel aangewend worden, gezien de voorkennis en kennis uit de praktijk hier hoger zal liggen dan op het initiatorsniveau.

## Didactische werkvormen rond ethisch verantwoord sporten voor jeugdsportbegeleiders.

Joke De Bouw, Kristine De Martelaer, Katrien Struyven, Leen Haerens

### Samenvatting

Ethisch verantwoord sporten (EVS) krijgt de laatste jaren steeds meer aandacht in de sportwereld. Ook in Vlaanderen worden initiatieven genomen om de kwaliteit en begeleiding op het vlak van EVS te verhogen en te optimaliseren. Deze studie test de effectiviteit van verschillende didactische werkvormen rond ethisch verantwoord sporten in de opleiding/bijtscholing van (toekomstige) jeugdsportbegeleiders. Dezelfde inhoudelijke thema's worden in twee subgroepen met verschillende lescontexten aan de deelnemers overgebracht. In de deductieve les krijgen de deelnemers eerst de theorie aangereikt waarna ze hiermee aan de slag gaan met toepassingsoefeningen terwijl ze in de inductieve les gestimuleerd worden om aan de hand van voorbeelden en concrete situaties zelf het theoretisch kader te ontdekken. De data (n=505) zijn verzameld door een kennistest en een vragenlijst over de ervaren kwaliteit van de les door de deelnemers zelf. De resultaten tonen aan dat de kwaliteit van de les in de deductieve leeromgeving hoger beoordeeld wordt dan in de inductieve leeromgeving en dat ook de score op de kennistest hoger ligt bij de deelnemers van de deductieve les. Hoe minder voorkennis, hoe sterker het positief effect van de deductieve werkvormen.

### Inleiding

Hevige tackles, schwalbes, scheidsrechters die uitgemaakt worden, intimiderend gedrag in de sportclub,... zowel uit Vlaamse als Europese beleidsnota's blijkt dat de sportwereld op het vlak van ethisch verantwoord sporten (EVS) voor grote uitdagingen staat. Met het decreet van 13 juli 2007 inzake medisch en ethisch verantwoorde sportbeoefening (MEVS), werd vanaf 1 januari 2009 in de Vlaamse Gemeenschap een algemeen kader voor de ethisch verantwoorde sportbeoefening gecreëerd. De Vlaamse Regering richt zich op zes ethische thema's<sup>2</sup>: (1) rechten van het kind in de sport, (2) inclusie, (3) respect voor diversiteit, (4) fair play-beginsel, (5) fysieke en psychische integriteit van het individu, (6) solidariteit.

---

<sup>2</sup> <http://www.cjasm.vlaanderen.be/gezondsporten/evs/>

Hoewel de meeste thema's een aanpak vanuit het bestuur van de sportclub verwachten, kan ook een trainer perfect zijn bijdrage leveren aan het fair play-beginsel en de fysieke en psychische integriteit van het individu.

### **De trainer als stimulator voor EVS**

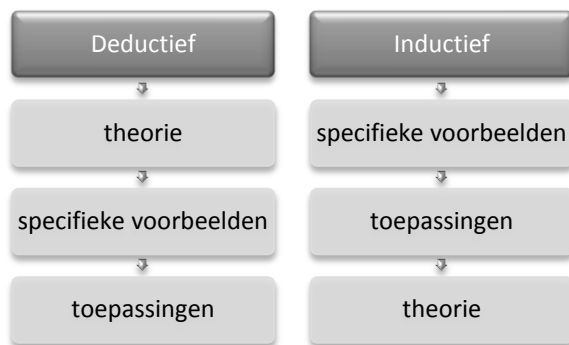
Wil men een sporter of trainer aanzetten tot ethisch verantwoord gedrag dan moet deze in de eerste plaats weten welke regels en gedragingen er gelden in de verschillende sportdisciplines. Men kan onfair of grensoverschrijdend gedrag niet voorkomen als men de (ongeschreven) regels niet eens kent. Daarnaast speelt ook motivatie een belangrijke rol in het proces van beïnvloeding van gedrag en fair play. Een sporter of trainer moet zelf inzien dat zijn gedrag bepaalde effecten kan hebben op anderen en de nodige intrinsieke motivatie vertonen om zijn gedrag aan te passen aan de situatie. Tenslotte spelen ook heel wat omgevingsfactoren een rol zoals tegenstanders, publiek, competitieorganisatie,... (Vloet & Steenbergen, 2007). De kans dat gewenst gedrag voorkomt is dus het grootst als de capaciteit, de intrinsieke motivatie en de nodige randvoorwaarden aanwezig zijn.

Een structurele gedragswijziging en dus gedragsbehoud is werk van lange adem. Hiervoor is het belangrijk dat fair play wordt geïntegreerd in de opleidingscursussen van jeugdsportbegeleiders. Een trainer zal sporters makkelijker kunnen motiveren tot gewenst gedrag als hij tijdens zijn opleiding een stevig onderbouwde houvast heeft gekregen, hierin gesteund wordt door de club en andere trainers en begeleiders dezelfde lijn aanhouden.

Het aanleren van competenties betreffende ethisch verantwoord gedrag kan op verschillende manieren gebeuren. In deze studie wordt nagegaan welke didactische werkvormen zich het best lenen om ethisch verantwoord sporten aan te leren aan (toekomstige) jeugdsportbegeleiders.

### **Methodologie**

De gebruikte werkvormen werden geselecteerd uit het boek van Bijkerk en Van der heide (2006) en verdeeld over twee soorten lessen: een deductieve les en een inductieve les. In de deductieve les wordt eerst de theorie door de lesgever gegeven waarna de deelnemers per twee een aantal toepassingsoefeningen moeten maken. In de inductieve les worden werkvormen gebruikt waarbij de deelnemers in groepjes van vier eerst zelf moeten overleggen over de inhoudelijke thema's en achteraf hun bevindingen moeten toetsen aan het theoretisch kader dat op prints uitgelegd staat.



Binnen elke les zijn er drie opdrachten. In de deductieve les wordt voor elke opdracht de theorie van het bepaalde thema uitgelegd aan de hand van een PowerPointpresentatie en beeldmateriaal. Voor opdracht 1 worden verschillende concrete situaties geschetst uit trainingen en wedstrijden waarbij ingegaan wordt op één aspect van fair play (vb. Lien is pas beginnen meetrainen met de selectieploeg. Telkens wanneer er oefeningen per twee moeten gedaan worden, blijft Lien alleen over). De deelnemers moeten bepalen waarover het gaat. In opdracht 2 worden dezelfde situaties gebruikt maar krijgt men ook de reactie van de trainer/coach. De deelnemers dienen de reactie te rangschikken in de passende categorie én een betere manier van reageren te bedenken. Voor de derde en laatste opdracht moet van enkele trainersgedragingen (vb. Een coach spreekt zijn spelers aan met een koosnaampje zoals schatje) bepaald worden binnen welke vorm van grensoverschrijdend gedrag deze zich situeren en welke geleerde criteria overschreden worden .

De inductieve les begint meteen met opdracht 1 waar de deelnemers door middel van een brainstorm (werkvorm 18 uit boek Bijkerk) zelf een omschrijving van het begrip fair play bepalen. Zij dienen verschillende situaties te noteren waarbij iets onfair gebeurde. Na deze opdracht krijgen de deelnemers het theoretisch kader en moeten zij controleren of hun omschrijving van fair play vergelijkbaar is met de informatie op de kaart. De tweede opdracht is een casus (werkvorm23) waarbij verschillende reacties op een concrete situatie (idem als in de deductieve les) moeten gezegd en opgeschreven worden. De deelnemers leven zich zowel in een goede als in een slechte coach in en zoeken samen naar hoe zij het gegeven probleem zouden oplossen. Ook hier wordt nadien de bijhorende theorie gegeven. De derde werkvorm is een dilemmadiscussie (werkvorm 35) in groepjes. Door middel van gekleurde kaartjes geven de deelnemers hun mening over de ernst en toelaatbaarheid van trainersgedragingen. Nadat iedereen zijn mening gegeven heeft, dient men de andere met duidelijke argumenten te overtuigen van het eigen standpunt. Of deze argumenten overeenkomen met deze die in de literatuur beschreven staan, wordt nadien per groep bekeken.

Aan de hand van de kennistest met open vragen wensen we na te gaan hoe de deelnemers scoren op kennis en inzicht na één les. Verder wordt bekeken welke didactische benadering het hoogst scoort op de schalen *stimuleren tot probleemoplossend denken*, *organisatie/structuur van de les* en *toepasbaarheid in de praktijk*, gepercipieerd door de deelnemers zelf. Hiervoor geven de deelnemers een score van 1 tot 5 op 27 stellingen.

In totaal namen 550 (toekomstige) jeugdsportbegeleiders deel aan het onderzoek. Ze maakten deel uit van één van de drie subgroepen: (1) leerlingen secundair onderwijs, richting Lichamelijke opvoeding en Sport, TSO (N = 155), (2) cursisten Vlaamse trainersschool initiatoropleiding (N = 227), (3) studenten van het tweede en derde jaar academische bachelor lichamelijke opvoeding en bewegingswetenschappen (N = 168). 48 deelnemers vielen af wegens het niet of onvolledig invullen van de vragenlijst met betrekking tot de ervaren kwaliteit van de les. Nog eens 5 deelnemers vulden geen post-kennistest in. In totaal werden 502 vragenlijsten en 497 post-kennistesten in rekening genomen voor het opmaken van de resultaten.

De 502 deelnemers werden verdeeld over 28 lesgroepen met een gemiddelde van 18 personen per lesgroep. De jongste deelnemer was 16 jaar, de oudste 55. 51,2% van de deelnemers volgde de deductieve les en 48,8% volgde de inductieve les. Achteraf werd gecontroleerd op evenredigheid van de groepen groepen binnen elke lescontext op het gebied van geslacht, lesgeefervaring, opleidingsniveau, actieve sportbeoefening en voorkennis en werden er geen significante verschillen gevonden.

## **Resultaten**

Een eerste belangrijk resultaat is de score op de voorkennistest die werd afgenomen voor de les (test in bijlage). De gemiddelde score op deze kennistest is 3,13 op 10. Slechts een kleine 10% scoort meer dan 5 op 10. Deze score impliceert een zeer lage voorkennis van de deelnemers op het gebied van fair play en integriteit. De academische bachelors behalen de beste score maar scoren gemiddeld nog steeds onvoldoende. Deelnemers die zelf aangaven dat ze al voorkennis van ethisch verantwoord sporten hadden, scoren niet significant hoger op deze eerste test. Hieruit blijkt dat de bijscholingen/lessen die ze gevolgd hebben of de informatie (media, posters, infobrochures) die ze geraadpleegd hebben over ethiek onvoldoende kennis bijbrengen over de thema's fair play en integriteit die in ethisch verantwoord sporten aan bod komen of dat deze op een andere/verkeerde manier worden doorgegeven. Er is dus zeker nood aan extra aandacht voor deze thematiek in de opleiding van de jeugdsportbegeleiders.

Voor de eerste onderzoeksvraag wordt nagaan of er een significant verschil is in score op de kennistest na de les tussen de deelnemers van de deductieve les en deze van de inductieve les. De tweede onderzoeksvraag gaat na of de perceptie van de les bij de deelnemers verschilt voor beide lessen. Deelnemers die de deductieve les gevolgd hebben, behalen duidelijk een hoger resultaat op deze kennistest dan hun collega's van de inductieve les. En ook wat betreft de vragenlijst waarbij ze zelf punten geven op de appreciatie van de les, zien we betere scores bij de deelnemers uit de deductieve les. Voor de factoren *stimuleren tot probleemoplossend denken, organisatie/structuur van de les* en *toepasbaarheid in de praktijk* scoort de deductieve les beter. In tabel 1 staan de resultaten van deze onderzoeksvragen.

Deze resultaten tonen aan dat de les waar eerst het theoretisch kader werd aangereikt en daarna toepassingsoefeningen moesten gemaakt worden, leidde tot een beter resultaat op kennisgebied. Het feit dat sommige begrippen op de PowerPointpresentatie langer te zien waren, dan dat de respondenten zelf gekeken hebben op het samenvattingsblad kan een rol spelen in een betere begripkennis. Tijdens de oefeningen in de inductieve les bleek nochtans dat de deelnemers er wel zelf in slagen om het theoretisch kader te ontwikkelen. Wanneer concrete voorbeelden moesten gezocht worden over faire en unfaire situaties werden voorbeelden gevonden uit alle aspecten die die fair play inhield. Na de brainstorm werden deze begrippen ook telkens bij het bijpassend

	Deductief	Inductief
	Mean	Mean
Kennistest (op 10)	5,88	4,18
Stimuleren tot probleemoplossend denken (op 5)	3,44	2,90
Organisatie/structuur van de les (op 5)	4,14	3,89
Toepasbaarheid in de praktijk (op 5)	3,82	3,29

**Tabel 1: gemiddelde scores kennistest en perceptietest**

reageren uit het theoretisch model zelf weer te geven in concrete voorbeelden nog voor de theorie gegeven werd. Maar ook hier kunnen ze nadien onvoldoende antwoorden op de kennistest, hoewel het niet verplicht was de juiste theoretische termen te gebruiken en eigen voorbeelden ook als juist werden beoordeeld.

voorbeeld geschreven. Toch blijkt de transfer van de zelf gevonden voorbeelden naar een algemeen conceptueel model en dus kennis minder te gebeuren. Hetzelfde verhaal wanneer gepaste reacties moesten gezocht worden voor bepaalde trainersgedragingen. De meeste groepjes slaagden erin de vier manieren van

Onafhankelijk van de gevolgde les liggen de scores van de academische bachelors op de kennistest duidelijk hoger in vergelijking met de cursisten VTS en de leerlingen van het secundair onderwijs LO en Sport. Dit geldt ook voor de score op de factor *organisatie/structuur van de les*. Academische bachelors slagen er dus beter in om informatie snel en correct op te slaan en passen zich snel aan

aan een bepaalde lesgeefmethode. Gezien ze deze eigenschappen ook in hun studie nodig hebben, zijn deze bevindingen niet onlogisch.

De score op de factoren *organisatie/structuur van de les* en *stimuleren tot probleemoplossend denken* wordt positief beïnvloed door de lesgeefervaring van de deelnemers. Hieruit blijkt dat jeugdsportbegeleiders die reeds in de praktijk staan, makkelijker de nieuwe info kunnen verwerken en toepassen.

## **Conclusies**

De theoretische bagage over ethisch verantwoord sporten van toekomstige jeugdsportbegeleiders ligt erg laag. Er is dus duidelijk nood aan meer aandacht voor dit onderwerp in de opleiding.

Wanneer toekomstige sportbegeleiders opgeleid moeten worden om verantwoord gedrag te vertonen en hun sporters te stimuleren tot soortgelijk gedrag, hebben deze duidelijk eerst nood aan een theoretisch kader. Pas dan kunnen ze hun eigen gedrag aanpassen aan bepaalde situaties. De voorkennis bij de deelnemers is te laag om zelf het conceptueel model uit de praktische voorbeelden te halen. De bevindingen suggereren dat (toekomstige) jeugdsportbegeleiders die vaker les krijgen op de traditionele hoorcollege-manier meer leren dan studenten die al dan niet onder begeleiding van een lesgever zelf problemen dienen op te lossen. Uiteraard blijft de betrokkenheid en actieve inbreng van de deelnemers essentieel.

De beste werkvormen om de EVS-bagage te versterken zijn deze waarbij eerst de theorie meegeven wordt en waarbij nadien door middel van concrete voorbeelden de link dient worden gelegd met de praktijk. Inductieve werkvormen lijken op alle vlakken minder efficiënt dan deductieve werkvormen. Hoe minder voorkennis, hoe sterker het positief effect van de deductieve werkvormen, zowel op kennisgebied als op ervaren kwaliteit bij de deelnemers zelf.

## **Aanbevelingen**

Op basis van de onderzoeksresultaten en de feedback van de lesgever over alle gegeven lessen, werd een nieuwe les EVS ontworpen met hierbij een selectie van de werkvormen uit beide lessen, maar met een duidelijk deductief karakter. Deze les werd reeds gegeven aan een selectie jeugdsportcoördinatoren en trainers, waarbij na enkele aanpassingen deze les als bruikbaar didactisch materiaal kan aangewend worden voor bijscholingen aan jeugdsportbegeleiders en opleidingen aan de Vlaamse Trainersschool. Alle lesmateriaal, een cursustekst en een duidelijke handleiding met ondersteunend beeldmateriaal zal vanaf januari 2012 te vinden zijn op de website

van ICES (en VTS en VSF). Elke opleider, jeugdsportcoördinator, sportfunctionaris of andere betrokkene in de jeugdsport zal hierdoor vlot en efficiënt theoretische en praktische kennis kunnen aanleren aan zijn/haar (toekomstige) trainers/coaches.

### **Aanbeveling naar Vlaamse Trainersschool**

Binnen de initiatorcursussen van de Vlaamse Trainersschool wordt onrechtstreeks reeds aandacht besteed aan enkele aspecten van het ethisch verantwoord sporten in de module Algemeen Gedeelte. Deze staan beschreven in de hoofdstukken 2.3: differentiatie (*sport op jongerenmaat*), 4.2.5: omgangsvormen en fiche 9: conflicten van het vak didactiek en in 3.3.5.1: spelregels en fair play binnen het vak preventief sporten. Hierin wordt hoofdzakelijk de theorie uitgelegd. Ondersteuning door het gebruik van toepassingsoefeningen zal hier een beter resultaat geven. Vanuit de bevindingen van het onderzoek en de nood aan extra aandacht voor EVS lijkt het aangewezen om elementen die bijdragen tot een EVS-gerichte begeleiding aan bod te laten komen doorheen heel de cursus. Dit kan gerealiseerd worden door per bouwsteen concrete voorbeelden en opdrachten te voorzien.

Wanneer er ook in de opleiding tot trainer B dieper wordt ingegaan op EVS, kunnen inductieve werkvormen wel aangewend worden, gezien de voorkennis en kennis uit de praktijk hier hoger zal liggen dan op het initiatorniveau.

### **Erkenningen**

Met dank aan de stuurgroep EVS voor hun deskundige bijdrage: Annemie Bogaert, Nicole Bossaerts, Ignaas Devisch, Anny Devreker, Brecht De Vos, Benoit Mertens, Jan Seghers, Herman Siebens, Tine Sleurs, Koen Termont, Jan Tolleneer, Jord Vandenhoudt, Stefanie Verstraeten, Tine Vertommen en VSF.

## Referenties

---

- Abraham, R. (1985). Field independence - dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 19, 689-702.
- Akkerman (2003), *Leerstijlentest Kolb*, aangepast door Technicles – centrum voor innovatief leren. Opgehaald op 5 oktober 2011, van <http://www.technicles.nl/data/bibliotheek/download.php?file=Leerstijlentest%20v1.3.pdf>
- Besluit van de Vlaamse Regering houdende uitvoering van het decreet van 13 juli 2007 inzake medisch [en ethisch (verv. BVR 19 december 2008)] verantwoorde sportbeoefening
- Berends, R. (2003). Constructivistisch leren in het Daltononderwijs. Opgehaald op 6 oktober 2011, [http://www.daltondeventer.nl/literatuur/titels/09\\_Constructivistisch\\_leren\\_en\\_Daltononderwijs.pdf](http://www.daltondeventer.nl/literatuur/titels/09_Constructivistisch_leren_en_Daltononderwijs.pdf)
- Boekaerts, M., & Simons, P.R.-J. (eds.). (1995). *Leren en Instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Birenbaum, M., & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research* 40 (1), 90-97.
- Bijkerk, L., Van der heide, W. (red.) (2006). *Het gaat steeds beter! Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Brewer, D.J., & Goldhaber, D. (1997). Why don't schools and teachers seem to matter? *The Journal of Human Resources*, 32(3), 505-523.
- Chall, J.S. (ed.). (2000). The academic achievement challenge. What really works in the classroom. New York: The Guilford Press.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall E., Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Denessen, E. (1999). *Opvattingen over onderwijs: leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland (proefschrift)*. Leuven: Garant.
- Erlam, R. (2003). The effect of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. *The Modern Language Journal*, 87; 242-260.
- Elen, J., & Lowyck, J. (2000). Instructional metacognitive knowledge: a qualitative study on conceptions of freshman about instruction. *Journal of curriculum studies*. 32 (3), 421-444
- Frans, E. en Franck, T. (2010). *SENSOA Vlaggensysteem*. Antwerpen: Garant.
- Grossen, Bonnie (1998): *Child-Directed Teaching Methods: A Discriminatory Practice of Western Education*. Oregon: University of Oregon.
- Herron, C. & Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *French Review*, 65, 708-718.

Jong, T. de, & Joolingen, W. R. van (1998). Scientific discovery learning with computer simulations of conceptual domains. *Review of Educational Research*, 68, 179-201

Knijn, J. (2011). *In de juiste versnelling*. Zaltbommel: Thema.

Kolb DA (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall

Murray, H.G. (1994). *Can teaching be improved?* Brock University. Ontario, Canada.

NOC\*NSF. (2005). *Wat is jouw grens? Preventie van seksuele intimidatie in de sport*.

Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 50, 417-528.

Paradowski, Michał B. (2007) *Exploring the L<sub>1</sub>/L<sub>2</sub> Interface. A Study of Polish Advanced EFL Learners*. Institute of English Studies, University of Warsaw, pp. 95–6

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.

Robinson, P. (1996). Learning simple and complex rules under implicit, incidental, rule-search conditions, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.

Rosa, R. & O'Neill, M.D. (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511-556.

Sajjad, S. (2011) *Effective Teaching Methods at higher education level* (n.d)  
[http://www.wfate.org/papers/Research\\_paper\\_Teaching\\_methods.pdf](http://www.wfate.org/papers/Research_paper_Teaching_methods.pdf)

Schwerdt, G. & Wuppermann, A.C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review* 30 , 365-379

Seliger, H.W. (1975). Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination. *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 13, 1-8.

Shaffer, G. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *Modern Language Journal*, 73, 395-403.

SENSOA. (2009). *Gids over seksueel grensoverschrijdend gedrag*.

Simons, P. & Lodewijks, H. (1999). *Het Nieuwe Leren: Over wegen die naar beter leren*  
Leiden: University Press

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2008) Students' experiences with contrasting learning environments: The added value of students' perceptions. *Learning Environments Research* 11, 83-109.

Swaak, J. & Jong, T. de (1996). Measuring intuitive knowledge in science: the development of the what-if test. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 341-362.

Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: a reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (ed.) Improving students as learners. Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Theall, M. & Franklin, J. (2001). *Looking for bias in all the wrong places.- A search for thruth or awitch hunt in student ratings of instruction?* In the student ratings debate: Are they valid? How can we best use Them? Theall, P., Abrami, L. and Lisa Mets (eds). New directions in Educational Research, no.109, San Fransisco: Jossey-Bass.

Vermeer, A. (2007). Expliciet onderwijzen, dat is pas lang leve leren! *Van hore zeggen*, 48 (2007-4), 10-18

Vermunt, J., Moeskops, K., Hegger, S., Kronemeijer, S. & Koning, W. (2010). Leerstijlen & Werkvormen. Houden leraren rekening met de verschillende leerstijlen in de klas? PGO-artikel.

Vernooy, K. (2001). Onderwijsopvattingen en leerlingresultaten. Wat werkt nou echt in de klas? *Jeugd in School en Wereld*, 85, (5) (januari), 16-17.

Vloet, L. en Steenbergen, J. (2007). Fair play...over de regels en de geest. Deventer: ...daM uitgeverij.

VSF. *Handleiding voor sportclubs. Wat met seksueel grensoverschrijdend gedrag?*

VTS (2008). Algemeen Gedeelte Initiator

## Bijlagen

---

Bijlage 1: Samenvattende PowerPoint presentatie.

Bijlage 2: Handleiding bijscholing ethisch verantwoord sporten

Bijlage 3: Cursustekst

Bijlage 4: Hand outs PowerPoint presentatie bijscholing