

**Veilig sportklimaat binnen het bewegingsonderwijs
op de basisschool**

Bachelorthesis

Thesis Pedagogische Wetenschappen

Pre-master Orthopedagogiek (2015)
Course code: 200600042

Universiteit Utrecht
Docent: Dirk-Wouter Smits
Inleverdatum: 24 juni 2015

Lisanne Koenderink - F133754 / 5625378
Sanne Adams - F133565 / 5626099
Nicoline van Toutert - F132674

Abstract

Objective: The Dutch ministry of public health, welfare and sport has started the program 'Naar een veilig sportklimaat' (To a safe sports climate) to prevent anti-social behaviour during sports. This study focuses on a safe sports climate in primary education. The question that is inquired is: "Is there a connection between a safe sports climate (VSK) and the teacher-child-relationship, pro-social behaviour and self-esteem of children in Physical Education in primary education?" **Method:** To answer this question, data was gathered through survey and observation of 108 students in the third to the sixth grade and their four teachers. To measure the VSK 'Trainer Kind Interactie vragenlijst' ([TKI]; Trainer-Child Interaction scale) is used. The variable Teacher-Child interaction is measured by the 'Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst ([LLRV]; Student-Teacher Relationship Scale)'. Self-esteem is measured by the 'Competentie Belevingsschaal' ([CBSK]; Self Perception Profile for Children) and pro-social behaviour is measured by the 'Vragenlijst Sociale Vaardigheden voor Jongeren' ([VSVJ]; Social Skill Questionnaire for young people). Subsequently a correlation coefficient is calculated for scores at TKI and scores at LLRV, CBSK and VSVJ. An independent t-test is executed for a difference between a high score at TKI and low score at TKI compared with the scores at CBSK and VSVJ. **Results:** A safe sports climate correlated only significantly with the part nearness of the 'teacher-child relationship questionnaire' ($r_s = .61, p < .05$). The correlation between self-esteem, pro-social behaviour and a safe sports climate has proven small and not significant. The independent t-test showed a small but significant difference between in the average CBSK ($t(105) = 2.97, p < .05$) and VSVJ ($t(106) = 2.09, p < .05$) on the TKI. **Conclusion:** It can be concluded that the part nearness in the teacher-child relationship has a connection with a safe sports climate. It is recommended to further investigate the causality of this relationship. The correlation test and t-test did not show a conclusive result. A tentative conclusion can be drawn that there is no correlation between VSK and pro-social behaviour and self-esteem.

Samenvatting

Doel: Door het ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport (VWS) is het programma 'Naar een veilig sportklimaat' opgezet om onder andere ongewenst gedrag op het sportveld tegen te gaan. In dit onderzoek is ingegaan op het veilig sportklimaat (VSK) in het basisonderwijs. De onderzoeksvraag luidt: "Is er een samenhang tussen het VSK en de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen in het bewegingsonderwijs op de basisschool?". **Methode:** De participanten waren 108 leerlingen uit groep vijf tot en met acht van één basisschool en vier groepsleerkrachten. Om het VSK te meten is gebruik gemaakt van de Trainer Kind Interactie vragenlijst (TKI). Om leerkracht-kind relatie te meten is gebruik gemaakt van de Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV). Voor zelfbeeld werd de Competentie Belevingsschaal (CBSK) gebruikt. Om prosociaal gedrag te meten is gebruik gemaakt van de Vragenlijst Sociale vaardigheid voor jongeren (VSVJ). Vervolgens is er een correlatiecoëfficiënt berekend tussen scores op de TKI en de scores op de LLRV, CBSK en VSVJ. Er is een onafhankelijke t-toets uitgevoerd voor verschil tussen een hoge score op de TKI en een lage score op de TKI ten opzichte van de scores op de CBSK en VSVJ. **Resultaten:** De scores op de TKI correleerden enkel significant met de subschaal 'nabijheid' van de LLRV ($r_s = .61, p < .05$) en niet met de scores op zelfbeeld en prosociaal gedrag. De onafhankelijke t-toets liet een significant klein verschil zien in de gemiddelden van de CBSK ($t(105) = 2.97, p < .05$) en de VSVJ ($t(106) = 2.09, p < .05$) op de score van de TKI. **Conclusie:** Er kan geconcludeerd worden dat de subschaal 'nabijheid' in de leerkracht-kind relatie samenhangt met het VSK. Voor de causaliteit van het verband wordt nader onderzoek aanbevolen. Beide toetsen voor zowel zelfbeeld als prosociaal gedrag laten geen overtuigend resultaat zien. Er kan een voorzichtige conclusie getrokken worden dat er geen samenhang is tussen het VSK en het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen.

Veilig sportklimaat binnen het bewegingsonderwijs op de basisschool

Ongewenst gedrag in de sport heeft de afgelopen jaren steeds meer aandacht getrokken. Onder ongewenst gedrag wordt verstaan: mishandeling, uitschelden, pesten en beledigen (Tiessen-Raaphorst, Lucassen, Van den Dool, & Kalmthout, 2008). Uit onderzoek door het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) blijkt dat 12% van de sporters getuige is geweest van ongewenst gedrag binnen de sport (Tiessen-Raaphorst & Breeveld, 2007). Van de 4000 sporters van het Nationaal Sport Onderzoek (NSO) in de leeftijd van 15 tot en met 80 jaar, is 15% in aanraking gekomen met ongewenst gedrag tijdens het sporten (Collard, 2013). In 2013 bleek het percentage klachten over ongewenst gedrag niet gedaald te zijn. Deze klachten hebben vooral betrekking op verbaal geweld (29%), vandalisme (24%) en pesten (22%) (Romijn, Kalmthout, Breedveld, & Lucassen, 2013). Ongewenst gedrag op het sportveld is een actueel thema en heeft dan ook de aandacht van het ministerie van Volksgezondheid Welzijn en Sport (VWS) getrokken (Collard, 2013; Tiessen-Raaphorst & Breeveld, 2007; Tiessen-Raaphorst et al., 2008).

Naar aanleiding van het toenemende ongewenste gedrag binnen de sport is in opdracht van het ministerie van VWS het actieplan 'Naar een veiliger sportklimaat' opgesteld (NOC*NSF, z.d.; Schippers, 2011). Hierin wordt er door positief gedrag te stimuleren en ongewenst gedrag aan te pakken gewerkt aan een klimaat waarin er met plezier gesport wordt (Romijn, Van Kalmthout, & Breedveld, 2014). Een theorie die aansluit bij de ambitie van het veilig sportklimaat (VSK) is Positive Youth Development ([PYD] Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005; Holt, 2008; Vella, Oades, & Crowe, 2011). Deze theorie wordt volgens Hilhorst, Schipper-van Veldhoven, Jacobs, Theeboom en Steenbergen (2014) gekoppeld aan pedagogische onderzoeken die op sport gericht zijn (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt, 2008; Vella et al., 2011).

PYD gaat uit van een ontwikkelingsgerichte sportomgeving waarbij een aantal factoren van belang zijn. Als eerste de fysieke en psychische veiligheid, waarbij er een positieve interactie tussen sporters wordt gestimuleerd (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt, 2008; Vella et al., 2011). Daarnaast wordt verondersteld dat er een passende structuur aanwezig is waarbij er duidelijke regels en verwachtingen zijn. Er zijn dan ook heldere gedragsregels en er wordt verwacht dat bekend zal zijn op welke manier er participatie nodig is, met de daarbij behorende morele normen (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt, 2008; Vella et al., 2011). Ook een warme, zorgzame en aanmoedigende omgang kenmerkt de manier waarop er volgens PYD met elkaar wordt omgegaan. Ongeacht het niveau zal iedereen de mogelijkheid krijgen om bij een groep te horen en daar identiteit aan te ontleen (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt, 2008; Vella et al., 2011). Naast het bekwaam

maken in sport zal er een kans zijn om te ontwikkelen op intellectueel, emotioneel, sociaal en fysiek gebied (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt, 2008; Vella et al., 2011). Fraser-Thomas en collega's (2005) suggereren ten slotte dat de manier waarop er ondersteund wordt in ontwikkeling zowel thuis, op school als in de sport, goed op elkaar hoort aan te sluiten (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt, 2008; Vella et al., 2011). Met PYD wordt, net als bij het VSK, uiteindelijk beoogd ongewenst gedrag tegen te gaan en gewenst positief gedrag te stimuleren (Holt, 2008). Concluderend laat bovenstaande theorie, die aansluit op de ambities van het VSK, zien dat duidelijke omgangsvormen nodig zijn om een veilig klimaat te creëren en ongewenst gedrag tegen te gaan (Fraser-Thomas et al., 2005; Holt, 2008; Vella et al., 2011).

Ongewenst gedrag komt niet alleen op het sportveld voor, maar ook tijdens het bewegingsonderwijs op de basisschool. Dit is wekelijks het geval bij 12% van de 237 onderzochte basisscholen in Nederland (Blom et al., 2005). Pesten wordt gezien als een maatschappelijk probleem. Daarnaast blijkt het pesten van kinderen een belangrijke voorspeller te zijn van antisociaal gedrag bij kinderen (Baar, 2012). Om gewenst gedrag tijdens het bewegingsonderwijs te stimuleren, zijn er vanuit het ministerie een aantal doelen opgesteld die worden nagestreefd in het bewegingsonderwijs (SLO, 2006). Deze doelen komen overeen met het VSK met betrekking tot het bevorderen van gewenst gedrag zoals: respectvol omgaan met elkaar en het vergroten van sportparticipatie in de omringende bewegingscultuur (SLO, 2006).

Om gewenst gedrag tijdens bewegingsonderwijs te stimuleren is het van belang om een goede trainer-kind relatie te hebben. Door beperkt onderzoek over het VSK in het basisonderwijs wordt er gesproken over trainer-kind relatie. De informatie over de trainer-kind relatie is gegeneraliseerd naar het basisonderwijs. De manier waarop de trainer omgaat met zijn pupillen is van grote invloed op het sportklimaat (Conroy & Coatsworth, 2006; Jacobs & Luderus, 2013; Rutten, Stams, Biesta, Schuengel, Dirks, & Hoeksma, 2007; Vella et al., 2011). Een trainer-kind relatie die bijdraagt aan het VSK wordt gekarakteriseerd door een trainer die veiligheid biedt door het kind aan te spreken op ongewenst gedrag, aandacht te hebben voor het kind en door het kind te betrekken en te motiveren voor gewenst gedrag (Conroy & Coatsworth, 2006; Jacobs & Luderus, 2013; Kremers, 2014; Vella et al., 2011). In de trainer-kind relatie dient de trainer als rolmodel (Rutten et al., 2007). Daarom is het van belang dat de trainer zich bewust is van zijn manier van trainen en de omgang met kinderen. Uit onderzoek blijkt dat trainers die een goede relatie opbouwen met hun sporters, antisociaal gedrag binnen hun team zien verminderen (Rutten et al., 2007). McCallister, Blinde en Weiss (2000) geven aan dat de trainer grote invloed heeft op het sportklimaat,

omdat hij zich bevindt in een positie die invloed en autoriteit bewerkstelligt (Mageau & Vallerand, 2003; McCallister et al., 2000).

Naast dat de trainer-kind relatie invloed heeft op de aanwezigheid van het VSK, wordt verwacht dat een positief zelfbeeld een gevolg is van het VSK. Een positief zelfbeeld bestaat uit twee onderdelen: het vertrouwen in jezelf (persoonlijke zelf) en vertrouwen in een ander (sociale zelf) (Baremans, 2002; Ruble et al., 2004). Het zelfbeeld heeft invloed op het gedrag, zowel positief als negatief en kan ook gekoppeld worden aan het sportgedrag van kinderen (Baremans, 2002; Lerner, Theokas, & Jelicic, 2005; SLO, z.d.). Om een positief effect te krijgen op het zelfbeeld van kinderen, zal het gewenste gedrag gestimuleerd moeten worden (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Oomen, Walraven, & Hulsen, 2009). In het onderzoek van Tremblay, Inman en Willms (2000) is een positieve relatie gevonden tussen bewegingsactiviteiten en het zelfbeeld van kinderen. Een positief bewegingsklimaat met positieve ervaringen, betrokkenheid en plezierbeleving zorgt voor een beter zelfbeeld van kinderen (Bailey, 2006; Chen & Darst, 2001). Papacharis, Goudas, Danish en Theodorakis (2005) suggereren echter dat er geen zekerheid is dat bewegingsactiviteiten kunnen bijdragen aan het verbeteren van sociale vaardigheden en het zelfbeeld van kinderen. Bovenstaande onderzoeken laten tegenstrijdige resultaten zien wat betreft het verband tussen het bewegingsonderwijs en het zelfbeeld van kinderen, waarbij het merendeel uitwijst dat dit positief is.

Naast het hebben van een positief zelfbeeld van kinderen is ook prosociaal gedrag een verwacht gevolg van het VSK. Prosociaal gedrag is gedrag waarin niet alleen gekeken wordt naar het eigen welzijn, maar ook naar het welzijn van anderen. Dit kan zich bijvoorbeeld uiten in elkaar helpen en het delen met elkaar (Eisenberg, 2007). Uit onderzoek van Zimmer-Gembeck, Geiger en Crick (2005) is gebleken dat prosociaal gedrag gerelateerd is aan een lage mate van agressie tegenover leeftijdsgenoten. Tevens blijkt uit het onderzoek van Hoggund en Leadbeater (2004) dat de omgeving waarin kinderen sociaal gedrag kunnen ontwikkelen van groot belang is. Een positief klasklimaat zorgt voor een stijging in sociaal gedrag (Hoggund & Leadbeater, 2004). Ook Jennings en Greenberg (2009) concludeerden in hun review dat een open en positief klasklimaat het sociale gedrag van kinderen bevordert. Uit ander onderzoek is gebleken dat een open, positief klasklimaat in de sportzaal op verschillende middelbare scholen het prosociale gedrag bevorderde en de sportdeelname buiten school hierdoor toenam (Bailey et al., 2009; Wallhead, Garn, & Vidoni, 2013).

Wanneer het concept van het VSK doorgetrokken wordt naar het bewegingsonderwijs op de basisschool wordt verwacht dat de leerkracht-kind relatie een belangrijke factor is in

de mate van veiligheid binnen het sportklimaat (Conroy & Coatsworth, 2006; Jacobs & Luderus, 2013; Rutten et al., 2007; Vella et al., 2011). Via dit VSK kan sport en bewegen een positief effect hebben op het zelfbeeld en prosociaal gedrag van kinderen, hoewel in verscheidende onderzoeken ook tegenstrijdigheden gevonden zijn (Bailey, 2006; Chen & Darst, 2001; Papacharis et al., 2005). Onderzoek binnen de context van de basisschool heeft echter nog maar weinig plaatsgevonden, daarom spitst dit onderzoek zich toe op de samenhang tussen de rol van de leerkracht, het zelfbeeld, prosociaal gedrag en het veilige sportklimaat binnen het basisonderwijs. De onderzoeksvraag luidt: "Hangt de kwaliteit van de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en het prosociaal gedrag bij leerlingen in het basisonderwijs samen met het VSK?". Er wordt een samenhang verwacht tussen de leerkracht-kind relatie en het VSK en tussen het VSK en een positief zelfbeeld en prosociaal gedrag. Voor een visuele weergave van de verwachte samenhang zie bijlage 1, variabelen model.

Methode

Huidig onderzoek betrof een kwantitatief explorerend onderzoek. Waarbij er is nagegaan of het VSK samenhangt met de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen. Er is gebruik gemaakt van een eenmalige observatie en een survey.

Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd op de Wilhelminaschool in Bennekom, dat tot het netwerk van de onderzoekers behoort. Voor dit onderzoek is er beoogd om 112 personen te onderzoeken, bestaande uit vier leerkrachten en 108 leerlingen van deze school.

Leerkrachten. De desbetreffende vier groepsleerkrachten zijn geselecteerd aan de hand van een gemakssteekproef. Deze leerkrachten, twee mannen en twee vrouwen, zijn in het bezit van een diploma leerkracht basisonderwijs.

Leerlingen. De leerlingen zijn geselecteerd aan de hand van een gemakssteekproef. Dit waren 28 leerlingen uit groep vijf, 21 leerlingen uit groep zes, 30 leerlingen uit groep zeven en 29 leerlingen uit groep acht. Vanwege de testmogelijkheden (het goed kunnen lezen en schrijven) zaten de leerlingen deelnemend aan het onderzoek in groep vijf of hoger. In totaal hebben er vier groepen deelgenomen.

Coaching Behavior Assessment System en Trainer-Kind Interactie vragenlijst

Om het VSK te meten is er gekozen voor de observatiemethode Coaching Behavior Assessment System ([CBAS], Smith, Smoll, & Hunt, 1977. Zie bijlage 2). Deze observatiemethode meet een van de aspecten van het VSK, namelijk het coachgedrag. Er is gemeten of de leerkracht tijdens het bewegingsonderwijs gewenst gedrag motiveert en

ongewenst gedrag afzwakt. Om dit te meten is de frequentie van twaalf typen gedragingen van de leerkracht geobserveerd (Smith et al., 1977). Een voorbeeld van een gedraging is een positief belonende reactie. Binnen deze twaalf coachgedragingen is onderscheid te maken tussen twee gedragscategorieën, namelijk reactief en spontaan (Smith et al., 1977). Over de betrouwbaarheid van de CBAS is nog weinig bekend.

De gedragsobservatie CBAS is afgenomen om vervolgens de Trainer-Kind Interactie vragenlijst ([TKI] Hilhorst et al., 2014. Zie bijlage 3) te kunnen interpreteren. De TKI bestaat uit 26 items die ingevuld worden na het observeren aan de hand van de CBAS. De items worden gescoord op een 5-punts Likertschaal van 1 (in zeer lage mate aanwezig) tot 5 (in zeer hoge mate aanwezig). De uitkomst van de CBAS levert een totaal beeld van de les bewegingsonderwijs op, die nodig is om de TKI te kunnen scoren. Zowel de CBAS als de TKI dienen door tenminste twee observatoren ingevuld te worden om zo de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te waarborgen. Over de verdere betrouwbaarheid van de TKI is nog niets bekend. Voor de data-analyse van de TKI is er een gemiddelde score van de drie observatoren gebruikt.

Leerkracht-Leerling relatie vragenlijst

Om de kwaliteit van de leerkracht-kind relatie te meten is gebruik gemaakt van de Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst ([LLRV] Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007. Zie bijlage 4). Deze vragenlijst is gebaseerd op de Student-Teacher-Relationship Scale ([STRS], Pianta, 2001). De LLRV is ingevuld door de leerkracht over zijn relatie met de leerling. De relatie van de leerkracht met de leerling kan met deze vragenlijst beoordeeld worden voor kinderen tussen de drie en twaalf jaar. De vragenlijst bevat 28 items die zijn onderverdeeld in drie subschalen namelijk: 'conflict', 'nabijheid' en 'afhankelijkheid'. De subschaal 'conflict' bevat 11 items en meet de mate waarin de leerkracht-leerling relatie als negatief en conflictueus ervaren wordt. De subschaal 'nabijheid' bevat 11 items en meet de mate van genegenheid, warmte en open communicatie binnen de leerkracht-leerling relatie. Tot slot is er de subschaal 'afhankelijkheid' die zes items bevat. Deze meet de mate waarin een kind als overmatig afhankelijk wordt beoordeeld. De 28 items van de LLRV zijn op een 5-punts Likertschaal gescoord (1= zeker niet van toepassing en 5= zeker van toepassing). Alvorens een somscore te berekenen is één item omgepooled. Hoe hoger deze normscore des te beter de algemene kwaliteit van de leerkracht-kind relatie. De betrouwbaarheid van de subschalen 'conflict' en 'nabijheid' werden door de COTAN in 2008 beoordeeld als voldoende (Cronbachs alfa .87-.90). De Cronbachs alfa van de subschaal 'afhankelijkheid' (.80) ligt echter net onder het gestelde criterium door de COTAN (COTAN, 2008). Het onderzoek naar de

begripsvaliditeit leverde positieve resultaten op. De criteriumvaliditeit werd nog als onvoldoende beoordeeld (COTAN, 2008).

Competentiebelevingsschaal voor Kinderen

Om de variabele zelfbeeld van kinderen te meten is er gebruik gemaakt van de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen ([CBSK] Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh, & Brink, 1997. Zie bijlage 5). De CBSK geeft een indruk van de wijze waarop een kind zichzelf ervaart en hoe het kind zijn eigen vaardigheden en/of adequaatheid op een aantal relevante levensgebieden inschat. Deze vragenlijst, ingevuld door en bedoeld voor kinderen tussen de 8 en 12 jaar, bevat 36 items verdeeld over zes subschalen, waarvan de subschalen 'sportieve vaardigheden' en 'gevoel van eigenwaarde' zijn meegenomen in dit onderzoek (Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh, & Brink, 2004. Zie bijlage 4). Er is gescoord op een 4-punts Likertschaal, waarin de antwoorden uiteenlopen van 'helemaal waar voor mij' tot 'helemaal niet waar voor mij'. De itemscores zijn ingevuld onder de verschillende subschalen met behulp van een profielblad. Door het optellen van alle items werd er een ruwe subschaalscore verkregen. De ruwe scores zijn met behulp van de normtabellen omgezet in percentielscores, welke vervolgens in het competentiebelevingsprofiel zijn uitgezet. De normscores kunnen een waarde hebben van 1 tot 99 voor meisjes en 1 tot 96 voor jongens, waarbij 1 een zeer lage en 96 of 99 een zeer hoge mate van 'sportieve vaardigheden' en/of 'gevoel van eigenwaarde' aangeeft. In dit onderzoek is er gecorrigeerd in de normscore voor het verschil in geslacht van de respondenten. De betrouwbaarheid van de subschalen 'sportieve vaardigheden' en 'gevoel van eigenwaarde' werd door de COTAN (1998) beoordeeld als voldoende (Cronbachs alfa is .74 of hoger). Het onderzoek naar de begripsvaliditeit leverde positieve resultaten op. Er is echter naar de criteriumvaliditeit nog geen onderzoek gedaan door de COTAN (COTAN, 1998).

Vragenlijst Sociale Vaardigheden van Jongeren

Om de variabele pro sociaal gedrag te meten is er gebruik gemaakt van het deel pro sociaal gedrag van de Vragenlijst Sociale Vaardigheden van Jongeren ([VSVJ] Hulstein et al., 2006. Zie bijlage 5). De vragenlijst is geschikt voor kinderen en jongeren van 7 tot en met 18 jaar. Deze schaal bestaat uit 15 items die ingevuld werden door de leerling. De items zijn gescoord op een 5-punts Likertschaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (heel vaak) (Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007). Na de afname van de vragenlijst zijn er ruwe- en normscores berekend. In dit onderzoek is er gecorrigeerd in de normscore voor het verschil in geslacht van de respondenten. De normscore kan een waarde hebben van 1 tot 99. Waarbij 1 een zeer lage en 99 een zeer hoge mate van pro sociaal gedrag aangeeft. De betrouwbaarheid

van de subschaal prosociaal gedrag werd door de COTAN (2007) beoordeeld als voldoende (Cronbachs alfa is .79 of hoger). Het onderzoek naar de begripsvaliditeit leverde positieve resultaten op. Er is echter naar de criteriumvaliditeit nog geen onderzoek gedaan door de COTAN (COTAN, 2007).

Procedure

Het VSK is gemeten in de vier geselecteerde groepen. Alvorens de daadwerkelijke observatie tijdens een les bewegingsonderwijs heeft plaatsgevonden, is er een pilot observatie gedaan door de onderzoekers om op deze manier de betrouwbaarheid tijdens de daadwerkelijke observatie te vergroten. Hierbij is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend met behulp van het percentage van de overeenstemming volgens Cohens Kappa. Er is een grenswaarde van .80 gehanteerd. Deze observatie is onafhankelijk gedaan door drie onderzoekers. De observatoren participeerden niet tijdens de observatie. Er is een gemiddelde score berekend van de uitkomsten van de drie observanten. Vervolgens is de LLRV afgenomen bij vier leerkrachten. Zij hebben deze vragenlijsten voor drie aselect geselecteerde leerlingen ingevuld. Om het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen te onderzoeken is de gehele populatie leerlingen van de groepen gebruikt. De CBSK en de VSVJ zijn samengevoegd afgenomen. De ouders van de deelnemende leerlingen hebben voor deelname aan het onderzoek toestemming gegeven. De populatie waar uiteindelijk de uitspraak over gedaan is, zijn de leerkrachten en de leerlingen vanaf groep vijf van de Wilhelminaschool in Bennekom.

Data-analyse

Er is een correlatieanalyse uitgevoerd om te onderzoeken of er een samenhang was tussen het VSK en de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen. Allereerst is er een beschrijvende analyse uitgevoerd om de kenmerken van de participanten en de variabelen te beschrijven. De correlatieanalyse is gedaan aan de hand van de Spearman's analyse (met $\alpha=.05$). Er is voor Spearman gekozen, omdat alle onafhankelijke variabelen van ordinaal meetniveau waren. De afhankelijke variabele, het VSK, was op ratio meetniveau. Om te meten of er een verschil is in de mate van zelfbeeld, prosociaal gedrag en een hoge en een lage mate van het VSK, is er gebruik gemaakt van een onafhankelijke t-toets (met $\alpha=.05$). Volgens Hillhorst en collega's (2014) zijn er vier kernkwaliteiten van de coach die aansluiten bij het VSK. De items van de TKI zijn onder te verdelen in deze vier kernkwaliteiten. Wanneer er hoog gescoord wordt op deze kernkwaliteiten is er een hoge mate van het VSK. Daarom is er gekozen voor een afkappunt van 4.00 (in hoge mate aanwezig). Voor de verwerking van de verzamelde gegevens is er gebruikt gemaakt van het programma SPSS 20.

Resultaten

Respondenten

Het observatieonderzoek is uitgevoerd bij de vier beoogde groepsleerkrachten. De leeftijd van de leerkrachten lag tussen de 22 en de 64 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 46 jaar. De onderwijservaring van deze leerkrachten varieerde van 1 jaar tot 35 jaar. Bij de LLRV was door uitval het respondenten aantal $N=11$. De oorzaak was dat een van de respondenten niet alle vragen had ingevuld.

Van de beoogde 108 leerlingen hebben 107 leerlingen de gecomprimeerde CBSK en VSVJ ingevuld. De ontbrekende respondent, een jongen uit groep 8 met de leeftijd van 11 jaar, was wegens ziekte afwezig en heeft de gecomprimeerde CBSK en de VSVJ niet ingevuld. In het observatieonderzoek, dat op een ander moment is afgenomen dan de CBSK en de VSVJ, is deze leerling wel meegenomen. In Tabel 1 is te zien dat van de 108 respondenten er 53 meisjes en 55 jongens waren. De leeftijd van de 108 respondenten varieerde van 8 tot en met 12 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 10.08 jaar.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken: geslacht en leeftijd onderzoeksgroep leerlingen van groep 5 tot en met 8

Onderzoeksgroep	Geslacht (jongen/meisje)				Leeftijd	
	N		%		M	SD
	j	m	j	m		
Groep 5	15	13	53.6	46.4	8.48	0.58
Groep 6	9	12	42.9	57.1	9.71	0.46
Groep 7	15	15	50.0	50.0	10.40	0.56
Groep 8	16	13	55.2	44.8	11.52	0.51
Totaal	55	53	50.9	49.1	10.08	1.25

TKI

De observatie heeft plaatsgevonden bij de vier groepsleerkrachten uit de vier klasgroepen. Deze resultaten zijn verwerkt aan de hand van de TKI. In Tabel 2 is te zien dat er over de vier groepen een gemiddelde score berekend is van de drie observatoren. Het gemiddelde van deze drie metingen geeft de mate van het VSK voor de steekproef weer ($M = 4.30$, $SD = 0.24$).

Tabel 2

Beschrijvende statistieken: gemiddelde score van de drie observatoren op de TKI per klasgroep

Klasgroep	M	SD
Groep 5	4.27	0.08
Groep 6	4.55	0.08
Groep 7	3.96	0.10
Groep 8	4.50	0.07
Totaal	4.30	0.24

Variabele leerkracht-kind relatie

In Tabel 3 is de mediaan, de minimale en de maximale scores van de variabele 'nabijheid', 'conflict', 'afhankelijkheid' en de LLRV te zien.

Tabel 3

Beschrijvende statistieken: mediaan scores, de minimale en maximale scores op de subschaal 'nabijheid', de subschaal 'conflict', de subschaal 'afhankelijkheid' en de LLRV

		Nabijheid	Conflict	Afhankelijkheid	LLRV
N	Valide	12	11	12	11
	Uitval	0	1	0	1
Mediaan		46.50	16.00	10.50	121.00
Minimum		36	11	6	86
Maximum		51	43	18	134

a. Er bestaan meerdere modes. De kleinste waarde wordt weergegeven.

Betrouwbaarheid LLRV. Binnen de totale steekproef geldt voor de somscore van de LLRV dat Cronbach's alfa .78 is. Voor de subschaal 'nabijheid' is Cronbach's alfa .77 en voor de subschaal 'afhankelijkheid' .72. Cronbach's alfa van de subschaal 'conflict' is .96. De LLRV wordt dus zowel op subschaal als voor de totale schaal als goed beoordeeld.

Variabele zelfbeeld

In Tabel 4 is te zien dat er per klasgroep een gemiddelde normscore van de mate van 'sportieve vaardigheden' berekend is. In Tabel 5 is te zien dat er per klasgroep een gemiddelde normscore van de mate van 'gevoel van eigenwaarde' berekend is. Het totaal gemiddelde van deze scores geeft de mate van zelfbeeld op het gebied van sportieve vaardigheden ($M = 57.48$, $SD = 26.55$) en op het gebied van eigenwaarde ($M = 63.22$, $SD = 29.41$) voor de steekproef weer. De normscores van 'sportieve vaardigheden' en 'het gevoel voor eigenwaarde' vormen samen de 'gemiddelde score van het zelfbeeld'.

Tabel 4

Beschrijvende statistieken: gemiddelde normscore gevoel sportieve vaardigheden per klasgroep op de CBSK

Klasgroep	N	Minimum	Maximum	M	SD
Groep 5	28	14	99	66.21	27.52
Groep 6	21	0	96	50.71	25.63
Groep 7	30	4	96	53.30	26.69
Groep 8	28	2	99	59.68	26.34
Totaal	107	0	99	57.48	26.55

Tabel 5

Beschrijvende statistieken: gemiddelde normscore gevoel voor eigenwaarde per klasgroep op de CBSK

Klasgroep	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Groep 5	28	6	99	63.71	30.40
Groep 6	21	1	91	52.43	27.63
Groep 7	30	0	99	63.50	30.46
Groep 8	28	4	99	73.25	29.15
Totaal	107	0	99	63.22	29.41

Variabele prosociaal gedrag

In Tabel 6 is te zien dat er per klas de gemiddelde normscore van prosociaal gedrag is berekend. Het totaal gemiddelde van deze scores geeft de mate van prosociaal gedrag voor de steekproef weer ($M = 46.56$, $SD = 32.48$).

Tabel 6

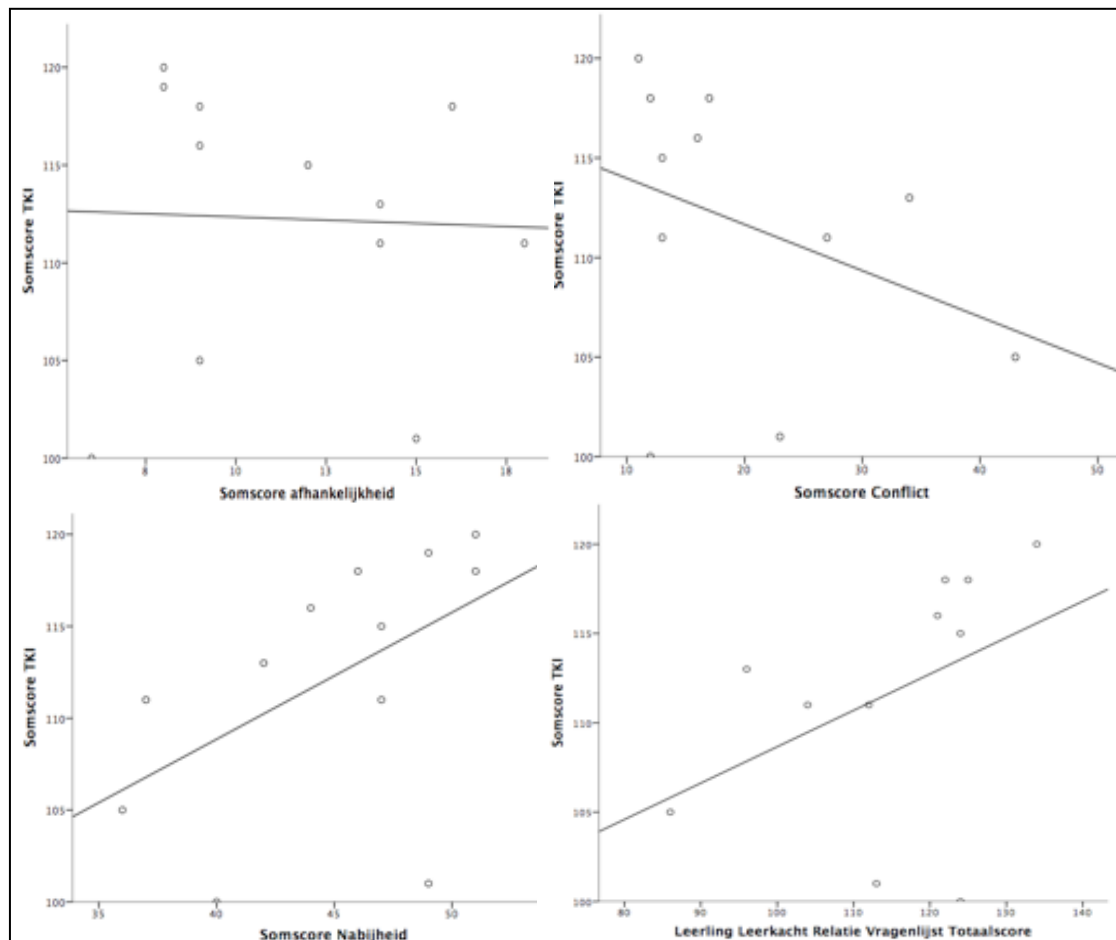
Beschrijvende statistieken: gemiddelde normscore prosociaal gedrag per klasgroep op de VSVJ

Klasgroep	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Groep 5	28	1	99	46.79	36.51
Groep 6	21	1	90	36.05	28.28
Groep 7	30	1	95	44.40	29.25
Groep 8	28	1	95	56.54	33.23
Totaal	107	1	99	46.56	32.48

Correlatie tussen de mate van VSK en de mate van de leerkracht-kind relatie

De spreidingsdiagrammen tussen de somscore van de TKI en de somscore van de LLRV en de hieruit afgeleide subschalen laten een positieve samenhang zien tussen de TKI en de LLRV en tussen de TKI en de subschaal 'nabijheid'. Het spreidingsdiagram van de TKI en de subschaal 'conflict' laat een negatieve samenhang zien. Het spreidingsdiagram tussen de TKI en de subschaal 'afhankelijkheid' geeft een puntenwolk weer die geen samenhang laat zien (zie Figuur 1).

Uit de correlatieanalyse van deze variabelen komt naar voren dat er inderdaad een positieve samenhang is tussen de gemiddelde score van de TKI en de somscore van de LLRV, deze samenhang is echter niet significant ($p = .86$). Tussen de TKI en de subschaal 'nabijheid' is wel een significant positief verband ($r_s = .61$, $p < .05$). Hoe hoger de score op de subschaal 'nabijheid' hoe hoger de score op de TKI. Tussen de TKI en de subschaal 'conflict' en tussen de TKI en de subschaal 'afhankelijkheid' is de correlatie niet significant ($p > .05$) (zie Tabel 7).



Figuur 1. Vier spreidingsdiagrammen tussen de somscore van de TKI en de subschaal 'afhankelijkheid' tussen de somscore van de TIK en de subschaal 'conflict' tussen de somcore van de TKI en de subschaal 'nabijheid' en tussen de somscore van de TKI en de LLRV.

Tabel 7

Spearman's rangcorrelatie tussen de TKI en de LLRV, de subschaal 'nabijheid', de subschaal 'conflict' en de subschaal 'afhankelijkheid'

		LLRV	Nabijheid	Conflict	Afhankelijkheid
TKI	Spearman's rho	.54	.61*	-.39	-.21
	Sig. (2-zijdig)	.09	.04	.23	.52
	N	11	12	11	12

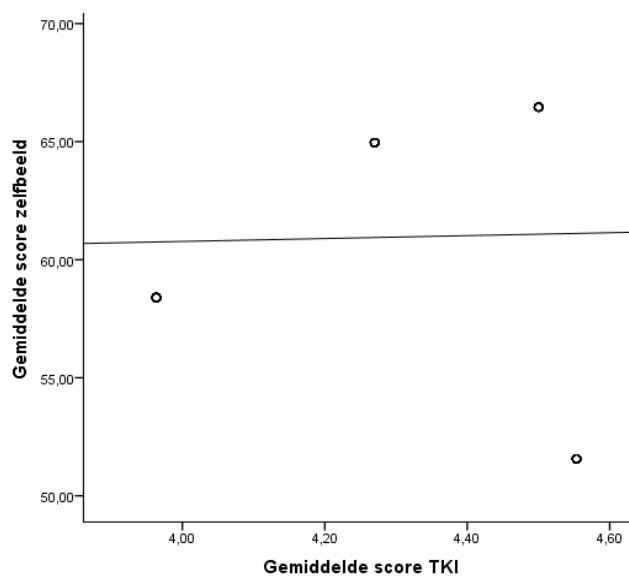
*. Correlatie is significant als $p < .05$ (2-zijdig).

Correlatie tussen de mate van VSK en de mate van het zelfbeeld

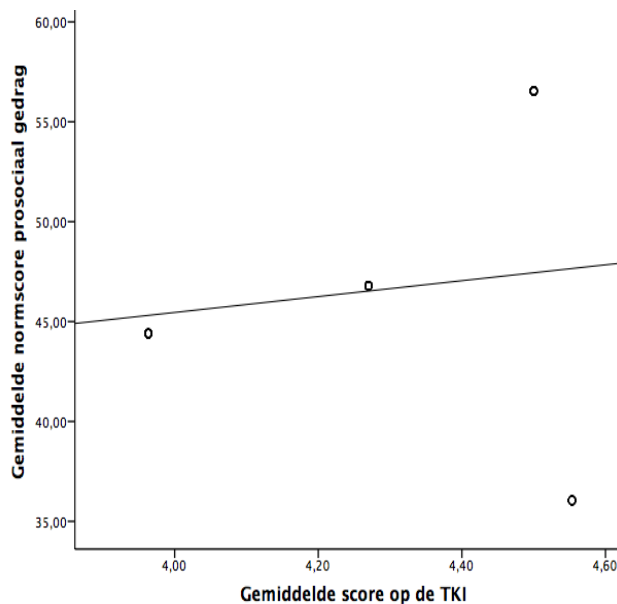
In het spreidingsdiagram (zie Figuur 2) is te zien dat er een negatieve en niet significante correlatie is gevonden tussen de mate van het VSK en het zelfbeeld van kinderen ($r = -.01, p >.05$).

Correlatie tussen de mate van VSK en de mate van sociaal gedrag

In het spreidingsdiagram (zie Figuur 3) is te zien dat er een negatieve, zeer lage, niet significante correlatie is gevonden tussen de mate van het VSK en het sociaal gedrag van kinderen ($r = -.01, p >.05$).



Figuur 2. Spreidingsdiagram gemiddelde score op het VSK (TKI) en gemiddelde score zelfbeeld van groep 5, 6, 7 en 8.



Figuur 3. Spreidingsdiagram gemiddelde score op het VSK (TKI) en gemiddelde score sociaal gedrag, groep 5, 6, 7 en 8.

Verschildoets mate VSK en de mate van het zelfbeeld

In Tabel 8 is te zien dat er een hoger gemiddelde op de mate van zelfbeeld in een hoge mate van het VSK (>4.00 op de TKI) is dan in een lagere mate (<4.00 op de TKI) van het VSK. Het verschil tussen de gemiddelden is significant gebleken ($t(105) = 2.97, p <.05$). De effectgrootte bleek echter klein te zijn, ($r = .28$).

Tabel 8

Gemiddelde score zelfbeeld bij een score hoger dan 4 en een score lager dan 4 op de TKI

	<i>Gemiddelde score op de TKI</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gemiddelde	>= 4.00	78	61.91	6.35
score zelfbeeld	< 4.00	30	58.40	0.00

Verschiltoets mate VSK en prosociaal gedrag

In Tabel 9 is te zien dat er een hoger gemiddelde op de mate van prosociaal gedrag in een hoge mate (>4.00 op de TKI) van het VSK is dan in een lagere mate (<4.00 op de TKI) van het VSK. Het verschil tussen de gemiddelden is significant gebleken ($t(106) = 2.09, p < .05$). De effectgrootte bleek echter klein te zijn ($r = .20$).

Tabel 9

Gemiddelde score prosociaal gedrag bij een score hoger dan 4 en een score lager dan 4 op de TKI

	<i>Gemiddelde score op de TKI</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gemiddelde score prosociaal gedrag	≥ 4.00	78	47.52	8.17
	< 4.00	30	44.40	0.00

Discussie

In dit onderzoek is nagegaan of het VSK samenhangt met de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen in het basisonderwijs.

Belangrijkste bevindingen

Kijkend naar de samenhang tussen de leerkracht-kind relatie en het VSK blijkt dat er alleen een significant positief verband is tussen de TKI en de subschaal 'nabijheid' van de LLRV. Dit betekent dat het sportklimaat veiliger is naarmate er meer nabijheid is in de relatie tussen de leerkracht en de kinderen. De overige subschalen op de LLRV waren niet significant. Dat nabijheid bijdraagt aan het VSK wordt ondersteund door eerdere onderzoeken. Nabijheid wordt hier beschreven als aandachtgevend gedrag dat positief en inlevend is (Conroy & Coatsworth, 2006; Jacobs & Luderus, 2013; Kremers, 2014; Vella et al., 2011).

De verwachting was dat er een positieve samenhang zou worden gevonden tussen het VSK en het zelfbeeld van kinderen. De resultaten rondom deze verwachting zijn echter niet eenduidig. Uit de correlatieanalyses kwamen negatieve en niet significante resultaten. Tevens is er een verschiltoets uitgevoerd ten aanzien van het zelfbeeld van kinderen, waarbij er een significant klein verschil te zien was tussen de groepen waarin een hoge en een lage mate van het VSK was. In de groepen waar een hogere mate van het VSK was, was het zelfbeeld gemiddeld hoger.

Bij het prosociaal gedrag was de verwachting dat er een positieve samenhang werd gevonden tussen het VSK en prosociaal gedrag. De resultaten rondom deze verwachting zijn echter, net als bij zelfbeeld, niet eenduidig. Uit de correlatieanalyses kwamen negatieve en niet significante resultaten. Tevens is er een verschiltoets uitgevoerd ten aanzien van het prosociaal gedrag van kinderen, waarbij er een significant klein verschil te zien was tussen

de groepen waarin een hoge en een lage mate van het VSK was. In de groepen met een hogere mate van het VSK, was het prosociale gedrag gemiddeld hoger.

Beide toetsen laten geen of een minimale samenhang zien. Er kan een voorzichtige conclusie getrokken worden dat er geen samenhang bestaat tussen het zelfbeeld, prosociaal gedrag en het VSK. De resultaten van Papacharis en collega's (2005) ondersteunen deze conclusie, want zij suggereren dat er geen zekerheid is dat bewegingsonderwijs kan bijdragen aan het verbeteren van sociale vaardigheden en het zelfbeeld van kinderen. Uit ander onderzoek is echter gebleken dat een open, positief klasklimaat in de sportzaal op verschillende middelbare scholen het prosociale gedrag bevorderde en de sportdeelname buiten school hierdoor toenam (Bailey et al., 2009; Wallhead, Garn, & Vidoni, 2013). Bovenstaande onderzoeken laten tegenstrijdige resultaten zien tussen het bewegingsonderwijs, het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen. Vervolgonderzoek zal moeten uitwijzen of het VSK samenhangt met de mate van het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen.

Verklaringen

Het onderzoek is uitgevoerd op één school waarbij de leerkrachten lesgeven vanuit dezelfde visie en lesmethode. Hierdoor dient er voorzichtig met de conclusies te worden omgegaan. Generalisatie naar andere groepen binnen dezelfde school of naar andere basisscholen is hierdoor niet mogelijk. Tevens is de onderzoeksgroep erg klein waardoor er weinig onderzoekseenheden zijn waarop de resultaten en interpretatie van de resultaten gebaseerd kunnen worden. Dit zou een methodologische verklaring kunnen zijn voor de verschillende en niet significante resultaten. Om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen een veilig schoolklimaat en de leerkracht-kind relatie, zelfbeeld en prosociaal gedrag van kinderen, is herhaling van het onderzoek met een grotere steekproef gewenst.

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van de TKI om het VSK te meten. De TKI meet de manier van interactie tussen de trainer, in dit onderzoek de leerkracht, en het kind. Naast de interactie tussen de leerkracht en het kind bestaat het VSK uit meer factoren die niet meegenomen zijn in het onderzoek, zoals een passende structuur, gedragsregels en de koppeling naar verschillende opvoedingsmilieus. De kleine, negatieve, niet significante correlatie tussen het VSK en prosociaal gedrag is voor een groot deel te verklaren doordat interactie als maatstaf is genomen voor het VSK. De mate en manier van interactie heeft geen directe invloed op de mate van prosociaal gedrag, wat betekent dat kinderen elkaar helpen en met elkaar delen (Eisenberg, 2007).

Wat tevens een verklaring zou kunnen zijn voor de verschillende resultaten zijn andere factoren die de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en prosociaal gedrag kunnen

beïnvloeden. Hierbij valt bij de leerkracht-kind relatie onder andere te denken aan de ervaring van de trainer of ook wel de leerkracht. Hoe trainers omgaan met de kinderen die zij trainen hangt af van de persoonlijke ervaring van de trainer. Tevens hebben kenmerken als leeftijd, geslacht en sportverleden hier mogelijk invloed op (Conroy & Coatsworth, 2006; Decroos et al., 2012; Langan et al., 2013; Nelson et al., 2006; Rutten et al., 2007; Sullivan et al., 2012). Deze kenmerken van trainers zijn in dit onderzoek niet meegenomen. Dit kan van invloed zijn geweest op het onderzoek. Ook op het gebied van prosociaal gedrag zijn er een aantal factoren die de ontwikkeling hiervan kunnen beïnvloeden, zoals het ontwikkelen van empathie, een positief moraal, ontwikkeling van Theory of Mind (ToM) en de omgeving (Caputi, Lecce, Pagnin & Banerjee, 2012; Eisenberg, 2007; Hoglund & Leadbeater, 2004; Rutten, Schuengel, Dirks, Biesta & Hoeksma, 2011). Deze beïnvloedende factoren zijn niet meegenomen in dit onderzoek. Naast de invloeden op het prosociaal gedrag kunnen er ook factoren zijn die invloed hebben op het zelfbeeld van kinderen. Uit het onderzoek van Sandford, Armour en Warmington (2006) blijkt, dat de samenwerking tussen verschillende partijen waar kinderen mee te maken krijgen, zoals school, buurt en familieleden, invloed kunnen hebben op het zelfbeeld van kinderen (Amiot, Sablonierre, Terry, & Smith, 2007; Sandford et al., 2006). Deze factoren zijn in dit onderzoek niet meegenomen, wat tevens van invloed kan zijn geweest op de resultaten. Daarnaast maakt het zelfbeeld van kinderen in de basisschooltijd een belangrijke ontwikkeling door en gaan ze zich vergelijken met leeftijdsgenoten (Summers, Schallert, & Ritter, 2003; Twenge & Campbell, 2001). Tenslotte zijn karakter, waarden, sociale rollen, interesses, fysieke- en persoonlijke kenmerken van belang (Bergner & Holmes, 2000).

Sterke en zwakke punten

Dit onderzoek betreft een explorerend onderzoek naar de samenhang van het VSK en de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en prosociaal gedrag van kinderen in het basisonderwijs. Er is nog niet eerder onderzoek gedaan naar het VSK in het basisonderwijs. Dit onderzoek is echter uitgevoerd bij een zeer kleine onderzoeksgroep. De onderzoeksgroep is samengesteld door een gemakssteekproef. De resultaten van het onderzoek zijn niet representatief voor de gehele basisschoolpopulatie en conclusies kunnen hierdoor niet gegeneraliseerd worden. Daarnaast is er een instrument gebruikt dat alleen de interactie meet als aspect van het VSK, wat een vertekend beeld kan geven. De betrouwbaarheid van het meetinstrument TKI is nog niet beoordeeld. Om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk uit te voeren is het percentage van overeenstemming berekend tussen drie onafhankelijke observatoren.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Voor vervolgonderzoek is het interessant om te kijken of het VSK een effect heeft op het ontwikkelen van de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen in de sportzaal. Daarnaast zou het interessant zijn om ook de richting van dit effect te kunnen vaststellen. Tijdens een grootschalig, longitudinaal onderzoek kan er ook gekeken worden naar de verschillen in gender en leeftijd en kan er gecorrigeerd worden voor bijvoorbeeld leerkrachtvaardigheden. Het longitudinale onderzoek zou van belang kunnen zijn om een beter beeld te kunnen krijgen welke ontwikkeling het prosociaal gedrag en het zelfbeeld van een kind doormaakt. Deze variabelen zijn voortdurend in beweging en maken veel ontwikkelingen door tijdens de basisschooltijd. Naast het effect van het VSK op de leerkracht-kind relatie, het zelfbeeld en het prosociaal gedrag van kinderen kan er gekeken worden of het creëren van het VSK in het basisonderwijs een invloed heeft op het sportklimaat buiten school op bijvoorbeeld een sportclub. Tevens kan er een betrouwbaarheidsstudie worden uitgevoerd om de betrouwbaarheid en validiteit van de CBAS en de TKI te toetsen. Daarnaast zou er een ander instrument ontworpen kunnen worden, dat behalve de interactie tussen de trainer en het kind, ook de mate van het VSK in algemene zin meet.

Algemene conclusie

In dit explorerende onderzoek is er geen samenhang gevonden tussen zelfbeeld, prosociaal gedrag van kinderen en het VSK in het bewegingsonderwijs op de basisschool. Alleen de subschaal 'nabijheid', als onderdeel van de leerkracht-kind relatie, toonde een significante samenhang aan. Longitudinaal onderzoek in een grotere onderzoeksgroep zal kunnen uitwijzen of er een samenhang bestaat.

Referenties

- Amiot, C. E., Sablonierre, R. De la, Terry, D. J., & Smith, J. R. (2007). Integration of social identities in the self: Toward a cognitive-developmental model. *Personality and Social Psychology Review*, *11*, 364-388. doi:10.1177/1088868307304091
- Baar, P. (2012). Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts (Doctoral dissertation). Utrecht: Utrecht University. ISBN 9789039357699
- Bailey, R., Armour, K., Krik, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research papers in education*, *24*, 1-27. doi:10.1080/02671520701809817
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, *766*, 397-401. doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00132.
- Baremans, B. (2002). *Zelfbeeld*. In B. Baremans; B. Geenen; D. Hiensch; D. Kamphuis; A. Luderus; I. Mol; M. Nagy; B. Nicolay & N. Rijvers (red.), *Sport en gedrag* (p. 27-33). Arnhem: Uitgeverij Angerenstein. ISBN 9789075753509
- Berger, R. M., & Holmes, J. R. (2000). Self-concepts and self-concept. Change: A status dynamic approach. *Psychotherapy*, *37*, 36-44. doi:http://dx.doi.org/10.1037/h0087737
- Blom, F., Gils, B. A. A., van, Hartgers, M. I., Herpen, L. W., Van, Jol, C., Kapel, R. C., Miltenburg, T. J. J., van, Ramaker J., Takkenberg D. E. W., Westerman S., Driessen, G. W. J. M., Grift, W. J. C. M., Van de, Ramaekers G. W. M & Vries M. R., de. (2005). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2005*. Deventer: Kluwer. Verkregen van <https://cbs.nl>
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., & Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, *48*, 257-270. doi:10.1037/a0025402
- Chen, A., & Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *72*, 150-164. doi:10.1080/02701367.2001.10608945
- Cillessen, A., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, *75*, 147-163. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x
- Coatsworth, F. D., & Conroy, D. E. (2007). Youth sport as a component of organized afterschool programs. *New Directions for Youth Development*, *115*, 57-74. doi:10.1002/yd.223

- Collard, D. (2013). *Nationaal Sport Onderzoek (NSO) 2012. Blok L: Misstanden in de sport. In opdracht van veiligheid NL*. Utrecht: Mulier Instituut. Verkregen van <http://www.mulierinstituut.nl>.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 671-684. doi:10.1016/j.psychsport.2006.12.001
- Conroy, D., & Coatsworth, J. (2006). Coach training as a strategy to promote youth social development. *The Sport Psychologist, 20*, 126-144. Verkregen van <http://www.humankinetics.com>.
- Decroos, S., Ceux, T., Boen, F., Backer de, M., & Broek van de, G. (2012). Current coach education programs fail to foster qualitative leadership in dutch youth sport teams [Abstract]. *17th Annual Congress of the European College of Sport Science*, 122. Abstract verkregen van <https://lirias-kuleuven-be.proxy.library.uu.nl>.
- Egberink, I. J. L., Janssen, N. A. M., & Vermeulen, C. S. M. (26 maart 2015). COTAN beoordeling 1998, Competentie belevingschaal voor kinderen (CBSK). Verkregen van www.cotandocumentatie.nl
- Egberink, I. J. L., Janssen, N. A. M., & Vermeulen, C. S. M. (30 maart 2015). COTAN beoordeling 2008, Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV). Verkregen van www.cotandocumentatie.nl
- Egberink, I. J. L., Janssen, N. A. M., & Vermeulen, C. S. M. (29 maart 2015). COTAN beoordeling 2007, Vragenlijst Sociale Vaardigheden van Jongeren (VSVJ). Verkregen van www.cotandocumentatie.nl
- Eisenberg, N. (2007). Empathy-related responding and prosocial behavior. *Novartis Foundation Symposium, 71-80*.
- Ekeland, A., Heian, F., & Hagen, K. B. (2005). Can exercise improve self esteem in children and young people? A systematic review of randomised controlled. *British Journal of Sports Medicine, 39*, 792-798. doi:10.1136/bjism.2004.017707
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10 (1)*, 19-40. doi: 10.1080/1740898042000334890
- Smith, M. E., & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 4*, 235-284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Hilhorst, J., Schipper-van Veldhoven, N., Jacobs, F., Theeboom, M., & Steenbergen, J. (2014). Trainer-kind interactie: Onderzoek naar het gedrag van trainer/coaches en

- de betekenis ervan voor de ontwikkeling van kinderen in de georganiseerde sport. *Actieplan 'Naar een veiliger sportklimaat'*, 1-145. Verkregen van <http://www.kennispraktijk.nl>
- Hoglund, W., & Leadbeater, B. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, *40*, 533-544. doi:10.1037/0012-1649.40.533
- Holt, N. L. (2008). *Positive Youth Development through sport*. [DX Reader version]. Verkregen van <http://basijcsc.ir>
- Hulstijn, E. M., Cohen-Kettenis, P. T., Mellenbergh, G. J., Boomsma, A., Blonk, R. W. B., Prins, P. J. M., & Hamerlinck, S. (2006). *Vragenlijst Sociale Vaardigheden van Jongeren (VSVJ)*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Jacobs, F., & Luderus, A. (2013). Veilig schoolklimaat. *Lichamelijke Opvoeding*, *101*, 4-6. verkregen van <https://www.kvlo.nl>.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of educational research*, *79*, 491-525. doi:10.3102/0034654308325693
- Jutten, J. (2008). De systeemdenker in actie leiding geven in een lerende school. Echt: Natuurlijk leren.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K. & Pianta, R. C. (2007). Handleiding LLRV. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kremers, E. (Ed.). (2014). *Trainer-kind interactie*. Nijmegen: Blackboxpublishers
- Langan, E., Blake, C., & Lonsdale, C. (2013). Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *The Sport Psychologist*, *14*, 37-49. doi:10.1016/j.psychsport.2012.06.007
- Lerner, R. M., Theokas, C., & Jelicic, H. (2005). Youth as active agents in their own positive development: A development systems perspective. In W. Greve, K. Rothermund, & D. Wentura (Eds.), *Adaptive self: Personal continuity and intentional self-development*. Ashland: Hogrefe & Huber Publisher.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, *21*, 883-904. doi:10.1080/0264041031000140374
- McCallister, S. G., Blinde, E. M., & Weiss, W. M. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical Educator*, *57* (1), 35-45. Verkregen van <http://web.b.ebscohost.com>.
- Nelson, L., Cushion, C., & Potrac, P. (2006). Formal, nonformal and informal coach learning:

- A holistic conceptualisation. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 1 (3), 247-259. doi:10.1260/174795406778604627
- NOC*NSF. (z.d.). *Naar een veilig sportklimaat*. Verkregen van <http://www.nocnsf.nl>
- Oomen, C., Walraven, M., & Hulsen, M. (2009). Sociale competentie in beeld. Een begrippen- en analysekader voor de voorschoolse periode. Utrecht: Oberon.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of applied sport psychology*, 17, 274-254. doi:10.1080/10413200591010139
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher relationship scale*. Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc. Verkregen van www.nji.nl
- Romijn, D., Van Klamthout, J., Breedveld, K., Lucassen, J. *VSK-monitor 2013 voortgangsrapportage actieplan "Naar een veiliger sportklimaat"*. Mulier instituut. Utrecht: Mulier Instituut. Verkregen van <http://www.mulierinstituut.nl>.
- Romijn, D., Van Kalmthout, J., & Breedveld, K. *VSK Monitor 2014. Voortgangsrapportage Actieplan 'Naar een veiliger sportklimaat'*. Mulier instituut. Utrecht: Mulier Instituut. Verkregen van <http://www.mulierinstituut.nl>.
- Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., Garcia Coll, C., & Rhee, E. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In Bennett, M., & Sani, F. (2004). *The Development of the Social Self*. New York: Psychology Press.
- Rutten, E. A., Schuengel, C., Dirks, E. G., Biesta, G. J., & Hoeksma, J. B. (2011). Predictors of antisocial and prosocial behavior in adolescent sports context. *Social Development*, 20, 294-315. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00598.x
- Rutten, E. A., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E., & Hoeksma, J. B. (2007). *The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes*. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264. doi:10.1007/s10964-006-9085-y
- Sandford, R. A., Armour, K. M., & Warmington, P. C. (2006). Reengaging disaffected youth through physical programmes. *British Educational Research Journal*, 32, 251-271. doi: 10.1080/01411920600569164
- Schippers, E. (2011). *Uitwerking Actieplan: 'Naar een veiliger sportklimaat'*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl>
- SLO. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen van <http://tule.slo.nl>

- SLO. (z.d.). *Zelfvertrouwen en weerbaarheid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Verkregen van <http://sociaalemotioneel.slo.nl>.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., Hunt, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48 (2), 401-407.
doi:10.1080/10671315.1977.10615438
- Sullivan, P., Paquette, K., Holt, N., & Bloom, G. (2012). The relation of coaching context and coach education of coaching efficacy and perceived leadership behaviors in youth sport. *The Sport Psychologist*, 26, 122-134. Verkregen van <http://sportpsych.mcgill.ca>
- Summers, J., Schallert, D., & Ritter, P. (2003). The role of social comparison in students' perceptions of ability: An enriched view of academic motivation in middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 510-523.
doi:10.1016/S0361-476X(02)00059-0
- Tiessen-Raaphorst, A., & Breedveld, K. (2007). *Een gele kaart voor de sport. Een quickscan naar wenselijke en onwenselijke praktijken in en rondom de breedtesport*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau. Verkregen van <http://www.scp.nl>.
- Tiessen-Raaphorst, A., Lucassen, J., Van den Dool, R., & Kalmthout, J. (2008). *Weinig over de schreef. Een onderzoek naar onwenselijk gedrag in de breedtesport*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau. Verkregen van <http://www.scp.nl>.
- Tremblay, S. M., Inman, J. W., & Willms, J. D. (2000). The relationship between physical activity, self-esteem and academic achievement in 12-year old children. *Pediatric exercise science*, 12, 312-323. Verkregen van <http://apps.webofknowledge.com.proxy.library.uu.nl>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem a cross-temporal meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 5, 321-344. doi:10.1207/S15327957PSPR0504_3
- Veerman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, Ph. D. A., Bergh, B. R. H. Van den, & Brink, L. T., Ten. (1997). *Competentiebelevingsschaal voor kinderen (CBSK)*. Nijmegen: Praktikon.
- Veerman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, Ph. D. A., Bergh, B. R. H. Van den, & Brink, L. T. Ten (2004). *Competentiebelevingsschaal voor kinderen (CBSK)*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers. Verkregen van www.nji.nl
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: Moving from theory to practice. *Journal of applied sport psychology*, 23, 33-48. doi:10.1080/10413200.2010.511423

- Wallhead, T., Garn, A., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: Relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy, 18*, 427-441.
doi:10.1080/17408989.2012.690377
- Whitehead, J. R., & Corbin, C. B. (2000). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. *Human Kinetics, 175-203*.
- Zimmer-Gembeck, M., Geiger, T., & Crick, N. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations - Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence, 24*, 421-452.
doi:10.1177/027243160527

Bijlagen

Bijlage 1: variabelen model

Bijlage 2: observatielijst CBAS

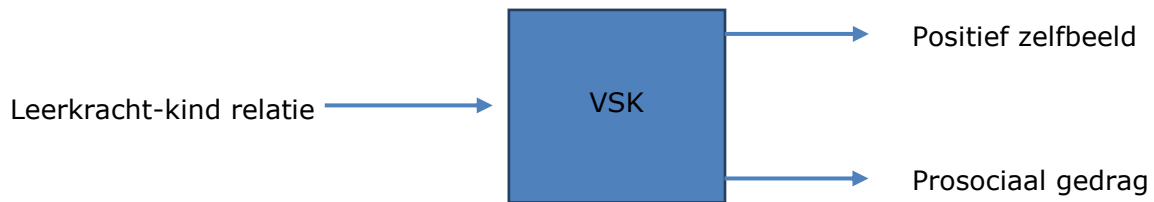
Bijlage 3: TKI

Bijlage 4: vragenlijst LLRV

Bijlage 5: gecombineerde vragenlijst van de gebruikte subschalen van CBSK en VSVJ

Bijlage 1: variabelen model

In dit onderzoek wordt er een samenhang verwacht tussen de leerkracht-kind relatie en het VSK en tussen het VSK en een positief zelfbeeld en pro sociaal gedrag. Onderstaand variabelen model geeft het visueel weer.



Bijlage 2: observatielijst CBAS

Naam observator:

Datum opname:

Datum observatie:

Team en vereniging:

Training (T) of wedstrijd (W):

	Specifieke gebeurtenis	Type reactie van de coach	Beschrijving gedrag	Hoe vaak komt dit gedrag voor?
	Gewenste prestatie	1. Positieve belonende reactie 2. Geen reactie	Positieve verbale of non-verbale reactie, bij een goede actie of prestatie Het achterwege laten van een reactie op een goede actie of prestatie	
	Fout/ vergissing	3. Een aan de fout gerelateerde aanmoediging 4. Een aan de fout gerelateerde technische instructie 5. Bestrafing 6. Een bestraffende, aan de fout gerelateerde, technische instructie 7. Het negeren van een fout	Een aanmoediging geven aan de speler, direct na een fout Het geven van instructies of van een demonstratie aan de speler, om een fout te verbeteren Verbale of non-verbale negatieve reactie, direct na een fout Combinatie van een negatieve reactie en instructie (4 en 5) Het achterwege laten van een reactie (in welke vorm dan ook) op de fout	
	Wangedrag	8. Controle/overwicht/macht krijgen	Reactie naar een individu of de groep om de orde te herstellen of te handhaven	

	Algemeen	<p>9. Algemene technische instructie</p> <p>10. Algemene aanmoediging 11. Organisatie</p>	<p>Communicatie over techniek en/ of strategie/tactiek</p> <p>Spontane aanmoediging, zonder dat er een goede actie of fout aan vooraf ging → communicatie van administratieve aard, om opdrachten, verantwoordelijkheden, posities etc. aan te geven</p>	
	Geen betrekking op training/ wedstrijd	12. Algemene communicatie	Interacties met spelers, zonder dat sprake is van relatie met de sport-activiteit	

Overig commentaar/ opmerkelijke gebeurtenissen:

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 3: TKI

Observatielijst Kenmerken trainer-kind interactie

Naam observator: ... Datum opname: ... Datum observatie: ...

Team en vereniging: ... Training (T) of wedstrijd (W): ...

Lees vooraf de instructie observeren door. Je interpretatie koppel je aan het geobserveerde gedrag in de specifieke training of wedstrijd. Van links naar rechts zet je telkens één kruisje bij Schaal 1-5, één kruisje bij Intensiteit 1-3 en één of twee kruisje(s) bij Verbaal/ nonverbaal.

Kenmerk	Schaal 1-5					N.v.t	Kenmerk	Intensiteit 1-3			Verbaal/ nonverbaal	
De trainer sluit niet goed aan bij wat individuele kinderen al (bijna) kunnen							De trainer sluit goed aan bij wat individuele kinderen al (bijna) kunnen					
De trainer stimuleert het stellen van sportieve doelen in vergelijking met andere sporters							De trainer stimuleert het stellen van sportieve doelen in vergelijking tot eigen vaardigheidsniveau					
De trainer zorgt er niet voor dat kinderen nieuwe vaardigheden leren							De trainer zorgt ervoor dat kinderen nieuwe vaardigheden leren					
De trainer draagt niet bij aan plezierbeleving							De trainer draagt bij aan plezierbeleving					
De trainer gaat niet goed om met verschillen tussen kinderen							De trainer gaat goed om met verschillen tussen kinderen					
De trainer biedt geen uitdaging							De trainer biedt voortdurend uitdaging					
De trainer houdt geen rekening met wat individuele kinderen zelf willen							De trainer houdt rekening met wat individuele kinderen zelf willen					
De trainer stimuleert niet tot eigen inbreng en dialoog en geeft instructies							De trainer stimuleert eigen inbreng en dialoog en stelt vragen					
De trainer zorgt voor een gespannen sfeer							De trainer zorgt voor een prettige sfeer					
De trainer merkt het niet als kinderen enthousiast zijn of sluit daar niet op aan							De trainer sluit aan bij datgene waar kinderen enthousiast van worden					
De trainer stimuleert niet tot positieve en respectvolle omgang							De trainer stimuleert positieve en respectvolle omgang					
De trainer biedt geen extra hulp of							De trainer biedt extra hulp of					

ondersteuning wanneer dat nodig is							ondersteuning wanneer dat nodig is						
De trainer moedigt spelers niet extra aan wanneer dat nodig is							De trainer moedigt spelers extra aan wanneer dat nodig is						
De trainer zorgt er niet voor dat kinderen durven te zeggen wat ze denken							De trainer zorgt ervoor dat kinderen durven te zeggen wat ze denken						
De trainer probeert er niet voor te zorgen dat spelers blessurevrij blijven							De trainer probeert ervoor te zorgen dat de spelers geen blessures oplopen						
De trainer geeft niet of nauwelijks complimenten aan spelers							De trainer geeft vaak complimenten aan spelers						
De trainer spreekt spelers er niet op aan wanneer regels worden overtreden							De trainer spreekt spelers er op aan wanneer regels worden overtreden						
De trainer ziet er niet op toe dat kinderen hem/ haar goed begrijpen							De trainer zorgt er voor dat kinderen hem/ haar goed begrijpen						
De trainer helpt niet bij het oplossen van ruzies/ meningsverschillen tussen jeugdsporters							De trainer helpt bij het oplossen van ruzies/ meningsverschillen tussen jeugdsporters						
De trainer stimuleert niet dat spelers trots zijn op zichzelf							De trainer stimuleert dat spelers trots zijn op zichzelf						
De trainer stimuleert niet dat spelers graag samen zijn, spelen en sporten							De trainer stimuleert dat spelers graag samen zijn, spelen en sporten						
De trainer kan geen orde houden							De trainer kan goed orde houden						
De trainer grijpt niet in wanneer er sprake is van onderling pestgedrag							De trainer grijpt in wanneer er sprake is van onderling pestgedrag						
De trainer geeft geen goed voorbeeld van hoe de jeugdsporters zich horen te gedragen							De trainer geeft een goed voorbeeld van hoe de jeugdsporters zich horen te gedragen						
De trainer doet zelf niet wat hij verwacht van spelers							De trainer doet zelf wat hij verwacht van spelers						
De trainer biedt geen emotionele ondersteuning als jeugdsporters dit nodig hebben							De trainer biedt emotionele ondersteuning aan jeugdsporters als zij dit nodig hebben						

Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen	1 2 3 4 5
De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit en zelfvertrouwen	1 2 3 4 5

Bijlage 5: gecombineerde vragenlijst van de gebruikte subschalen van CBSK en VSVJ

Helemaal waar voor mij	Een beetje waar voor mij			Een beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn erg goed in sport en gymnastiek.	maar	Andere kinderen zijn niet zo goed in sport en gymnastiek.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn vaak ontevreden over zichzelf.	maar	Andere kinderen zijn best wel tevreden over zichzelf.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zouden het graag veel beter doen in sport of gymnastiek.	maar	Andere kinderen vinden zichzelf goed genoeg in sport of gymnastiek.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden de manier waarop hun leven gaat niet zo fijn.	maar	Andere kinderen vinden de manier waarop hun leven gaat wel fijn.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen doen gemakkelijk mee aan een sport die ze nog nooit eerder deden.	maar	Andere kinderen lukt het vaak niet om goed mee te doen aan een nieuwe sport.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn tevreden met zichzelf als persoon.	maar	Andere kinderen zijn vaak niet tevreden met zichzelf als persoon.	<input type="checkbox"/>

Helemaal waar voor mij	Een beetje waar voor mij			Een beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden dat ze beter zijn in sport en gymnastiek dan andere kinderen.	maar	Andere kinderen vinden dat ze minder goed zijn in sport en gymnastiek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn gelukkig met het soort kind dat ze zijn.	maar	Andere kinderen willen vaak liever iemand anders zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen staan bij sport en spel vaak te kijken in plaats van dat ze mee doen.	maar	Andere kinderen spelen eerder mee dan dat ze alleen maar staan te kijken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn erg blij met hoe ze zijn.	maar	Andere kinderen zouden graag anders willen zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn niet zo goed in een nieuwe sport of een nieuw buitenspel.	maar	Andere kinderen zijn wel meteen goed in een nieuwe sport of in een nieuw buitenspel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden de manier waarop ze veel dingen doen niet goed.	maar	Andere kinderen vinden het prima zoals ze de dingen doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vragen	Helemaal niet	Af en toe	Regel- matig	Vaak	Heel vaak
Ik voel me blij wanneer iemand iets goed doet.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik vrolijk een vriend(in) op die verdrietig is.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik loop naar anderen toe om een gesprek te beginnen.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik zeg 'dank je wel' en ben blij wanneer iemand iets voor me doet.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik kan vriend(inn)en maken.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik kan voor een vriend(in) in de bres springen.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik kijk anderen aan wanneer zij spreken.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik laat mijn gevoelens zien.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik vraag of ik kan helpen.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik stel vragen wanneer ik met anderen praat.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik heb spijt wanneer ik iemand pijn doe.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik doe mee met andere jongeren.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik doe iets terug wanneer iemand iets voor me gedaan heeft.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik vraag aan anderen hoe het met ze gaat en wat zij doen enz.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Ik lach om grapjes en leuke verhalen van anderen.	I <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>