

# Ervaren pedagogische proceskwaliteit van jeugdvoetbaltrainers in Nijmegen

Juni 2013

Master thesis

Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken (MOV)

Departement Pedagogische Wetenschappen

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit Utrecht



Universiteit Utrecht



Kennispraktijk

voor sport, onderwijs & gezondheid

Student: I. Stemkens (3806391)

Begeleider Universiteit Utrecht: Dr. P. L. M. Baar

Tweede beoordelaar: Dr. C. Baerveldt

Begeleider Kennispraktijk: J. E. C. Hilhorst MSc

---

## Abstract

Youth sport is increasingly seen as a way to attribute to children's development. Participating in youth sports is also associated with some risks, like antisocial behavior. Youth sport coaches play a crucial role in this part of children's development and therefore examining their pedagogical quality is very important. This study explored sports' coaches views on and practices with regard to pedagogical process quality toward youth sports participants in four soccer clubs in Nijmegen. Eighteen sports' coaches were interviewed in depth about six aspects of pedagogical process quality. The interviews were analysed qualitatively. Results showed that the pedagogical process quality of youth football coaches is different in the different aspects of pedagogical process quality. Especially for the aspects 'talking and explaining' and 'supervising interactions', there seem to be room for improvement. An important finding is that coaches showed a lack of proactive attitude. This study underlines the need to give youth sport coaches pedagogical support, for example through pedagogical courses.

**Keywords:** pedagogical quality, youth soccer coaches, sports' coaches

*Pedagogische proceskwaliteit jeugdvoetbaltrainers in Nijmegen*

In 2007 sport ruim de helft van de basisschoolleerlingen wekelijks. Voor middelbare scholieren ligt dit percentage hoger; van de jongeren tussen de 12 en 17 jaar sport 65% wekelijks (Tiessen-Raaphorst, 2010). Uit cijfers van 2012 is bekend dat 84% van de 6 tot 17-jarigen minimaal 12 keer per jaar aan sport doet (Collard & Hoekman, 2012). In 2012 is 75% van de jongeren tussen de 6 en 17 jaar lid van een sportvereniging (Collard & Hoekman, 2013). Jeugd blijkt van teamsporten te houden. Van de basisschoolleerlingen doet in 2007 47% aan teamsport en dit geldt voor 52% van de middelbare scholieren. Veldvoetbal is de meest populaire teamsport onder de jeugdigen; 33% van de basisschoolsporters voetbalt en dit geldt voor 44% van de sportende jeugd van 12 tot 17 jaar (Tiessen-Raaphorst, 2010). Deze cijfers worden steeds belangrijker, nu sportverenigingen de laatste tijd steeds vaker een pedagogische rol toegewezen krijgen (NOC\*NSF, 2008). Sport kan op verschillende terreinen positieve invloed hebben op jeugdsporters. Sport kan voor plezier zorgen en tevens kan sport bijdragen aan het ontwikkelen van sociale vaardigheden, omdat jeugdsporters veel andere kinderen leren kennen. Sport is ook belangrijk voor de gezondheid en fitheid van de kinderen (Hedstrom & Gould, 2004). Sport kan een bijdrage leveren aan positieve ontwikkelingsuitkomsten bij sociale ontwikkeling, psychische ontwikkeling, emotionele ontwikkeling en intellectuele ontwikkeling (Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005).

Naast de genoemde positieve aspecten van de georganiseerde sport, kan sportdeelname echter ook een negatieve invloed hebben op de ontwikkeling van jeugdsporters (Fraser-Thomas, et al., 2005; Rutten, 2007). Het kan antisociaal gedrag en agressie in de hand werken (Rutten et al., 2007). Zo bestaat het vermoeden dat deelname aan vechtsport bij jongens leidt tot meer antisociaal gedrag, zowel op fysiek als verbaal vlak (Endresen & Olweus, 2005). Dit effect lijkt zowel door het beoefenen van de vechtsport zelf te komen als door het herhaaldelijke contact met 'macho houdingen, normen en idealen'. Ook blijkt er op sportverenigingen net zoveel, of misschien zelfs meer, sprake te zijn van pestgedrag bij jeugdsporters onderling, in vergelijking met pestgedrag op basisscholen (Baar, 2012). Verder kan sport zelfgerichtheid, bedreiging, arrogantie, discriminatie en blessures in de hand werken (NOC\*NSF, 2008).

Dat sport publieke waarde kan hebben is al langer bekend, maar de nadruk heeft lang gelegen op sportparticipatie en gezondheid. De laatste jaren komt er steeds meer aandacht voor de maatschappelijke waarde van sport. Er worden zelfs in toenemende mate sportinterventies ingezet ter voorkoming of bestrijding van maatschappelijke problemen onder jeugd (Fraser-Thomas et al., 2005). Sport krijgt maatschappelijke betekenis door de manier waarop het wordt uitgevoerd en georganiseerd in de context waarin sport wordt bedreven en beleefd (Danish, Forneris, Hodge, & Heke, 2004; NOC\*NSF, 2008). Een van de maatschappelijke waarden die NOC\*NSF aan sport toekent is dat het kan bijdragen aan de opvoeding en socialisatie van kinderen. Volgens het

NOC\*NSF (2008) heeft sport een intrinsieke waarde, het zou een goed opvoedingsmilieu kunnen bieden; er zou bewust een opvoedkundige houding moeten worden aangenomen binnen de sport. Sportverenigingen worden zelfs, na thuis en school, als het derde opvoedmilieu voor jonge kinderen beschouwd. Sport kan daarom een opvoedkundige waarde hebben voor de opgroeiende jeugd (Buisman, 2004; Rutten et al., 2004; Stichting NSA, 2012). Bij sportclubs is er echter nog vaak weinig aandacht voor de pedagogische waarde van sport (Stichting NSA, 2012; Smoll & Smith, 2006; Verwey-Jonker Instituut, 2011). Trainers vervullen hun pedagogische rol vaak naar eigen inzicht (Stichting NSA, 2012) en in trainerscursussen bijvoorbeeld komen pedagogische vaardigheden vaak niet naar voren (Smoll & Smith, 2006; Verwey-Jonker Instituut, 2011). Dit is opvallend omdat trainers een cruciale rol spelen als het gaat om de omstandigheden voor een positieve ontwikkeling bij jeugdsporters (Benson, 2006; Guivernau & Duda, 2002; Rutten et al., 2008). Volgens Guivernau en Duda (2002) zijn de normen die de coach heeft ten opzichte van agressie en fair-play doorslaggevend voor jeugdsporters als zij morele beslissingen moeten nemen, ongeacht hun geslacht en de context. Volgens deze onderzoekers wordt het steeds duidelijker dat coaches veel invloed hebben op het overnemen van bepaalde waarden door jonge sporters, zoals fair-play, respect voor regels en vals spelen. In onderzoek van onder andere Rutten en collega's komt naar voren dat relationele steun van de trainer positief samenhangt met pro-sociaal gedrag in het sportveld en minder antisociaal gedrag buiten het veld (Rutten et al., 2004; Rutten et al., 2007; Rutten, 2008; Zimmermann, Bingenheimer, & Notaro, 2002).

Bovenstaand onderzoek toont aan dat het van cruciaal belang is dat jeugdtrainers zich bewust zijn van hun rol en tevens dat zij een opvoedkundige houding moeten hebben in hun omgang met jeugdsporters, omdat zij een cruciale rol spelen als het gaat om de positieve of negatieve ontwikkeling van kinderen. Dit onderzoek heeft zich toegespitst op jeugdvoetbaltrainers om een aantal redenen. Minister Schippers (2011a,b) geeft in de uitwerking van het actieplan 'Naar een Veiliger Sportklimaat', een programma dat is opgezet om gewenst gedrag in de sport te stimuleren en ongewenst gedrag aan te pakken, al aan dat het nodig is om voor voetbal extra aandacht te vragen, omdat het aantal molestaties van scheidsrechters en het aantal wedstrijdstakingen hoger liggen dan bij andere sporten. Daarnaast is extra aandacht nodig voor voetbal door het hoge aantal deelnemers aan de sport. Actualiteiten hebben ervoor gezorgd hebben dat voetbalgeweld opnieuw op de politieke agenda is gekomen (Schippers, 2012). De KNVB hanteert sinds het seizoen 2011/2012 een strengere aanpak van excessen, omdat er binnen de voetbalwereld vraag was naar een hardere aanpak van excessen en om het imago van voetbal niet verder te schaden (KNVB, 2012).

Bekend is dat onder andere door pedagogische getrainde jeugdtrainers de pedagogische kwaliteit van sportvereniging kan toenemen (Briggeman, 2011). Verder zijn trainers bij sportverenigingen, vaak onbewust, voortdurend bezig met het opvoeden van de jeugdsporters

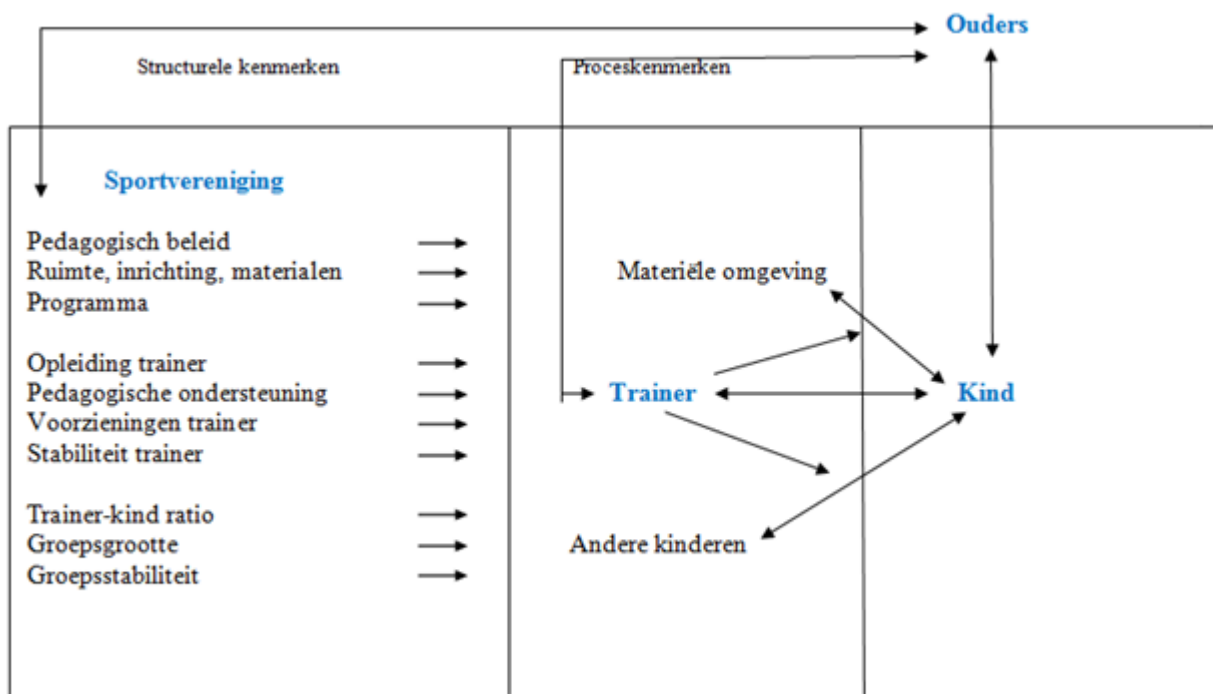
(Buisman, 2004). In ander onderzoek wordt bevestigd dat zelfs trainers die voor zichzelf geen opvoedkundige taak zien weg gelegd, toch onbewust bezig zijn met opvoeding (Niks, 2009). Ook kwam uit onderzoek naar voren dat zeer succesvolle voetbalcoaches, met veel ervaring, het aanleren van levenslessen belangrijker vinden dan het aanleren van voetbalvaardigheden, ondanks dat zij zeer gemotiveerd waren om te winnen (Gould, Collins, Laurer, & Chung, 2007). Onbekend is echter in hoeverre trainers bezig zijn pedagogische proceskwaliteit en zo ja, op welke wijze. Dit vormt aanleiding voor dit onderzoek. De algemene doelstelling van het onderzoek is dan ook inzicht verkrijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers invulling geven aan pedagogische proceskwaliteit en op welke wijze. De informatie kan gebruikt worden om de pedagogische kwaliteit van jeugdsporttrainers te verbeteren, doordat de bevindingen bijvoorbeeld gebruikt kunnen worden in trainersopleidingen.

### **Pedagogische kwaliteit**

Er zijn verschillende definities van kwaliteit mogelijk. Het is een begrip dat subjectief, evolutie-afhankelijk, contextgevoelig en manipulatief is. Kwaliteit wordt vaak nagestreefd, maar wat het dan is wat wordt nagestreefd is onduidelijk (Stegeman, Hoekman, & Slotboom, 2007). Een definitie van kwaliteit is het aanbieden van producten en diensten, in dit geval voetbal, die voldoen aan de (realistische) verwachtingen van de klant (Lucassen & van Bottenbrug, 2004). In dit onderzoek wordt de 'kwaliteit' van de omgang van jeugdvoetbaltrainers met jeugdvoetballers bekeken. De pedagogische taak zorgt ervoor dat de 'kwaliteit' niet alleen meer bepaald wordt door het al dan niet behalen van algemene doelen, maar ook het al dan niet voldoen aan pedagogische normen. In dit laatste geval is er sprake van 'pedagogische kwaliteit'.

Het theoretische model van Riksen-Walraven (2004) biedt de mogelijkheid om pedagogische kwaliteit meetbaar te maken (zie Figuur 1).

Figuur 1. Pedagogische kwaliteit in de sportcontext



Model van factoren die direct of indirect van invloed zijn op het welbevinden en ontwikkeling van een kind bij een sportvereniging.

- ↔ Proximale processen: ontwikkeling kind in directe interactie met de omgeving
- Invloed van structurele kenmerken op proximale processen

(Naar Riksen-Walraven, 2004)

In het model is te zien dat er twee soorten kenmerken van invloed zijn op de pedagogische kwaliteit, namelijk structurele kenmerken en proceskenmerken. Structurele kenmerken zijn, in het geval van dit onderzoek, randvoorwaarden die van directe of indirecte invloed zijn op de opvoeding in de sport. Bij proceskenmerken gaan het om de directe ervaringen die de jeugdsporter bij de sportvereniging opdoet met de trainer en met andere jeugdsporters. Kinderen ontwikkelen zich in interactie met hun omgeving, waarbij drie proximale processen onderscheiden kunnen worden. Omdat dit onderzoek plaatsvindt binnen het landelijke Trainer-Kind INterACTIE (TKI) onderzoek (Hilhorst, 2012) naar de ontwikkelingsbevorderende en ontwikkelingsbedreigende factoren in de interactie tussen trainers en jeugdsporters en dit onderzoek hier zoveel op moet aansluiten, ligt in dit onderzoek de nadruk op proceskenmerken. Het TKI- onderzoek vindt plaats binnen het programma ‘Naar een Veiliger Sportklimaat’ en wordt gecoördineerd door Kennispraktijk (Hilhorst, 2012).

Binnen de proceskenmerken zijn er interacties tussen trainer en kinderen, tussen kinderen en materiële omgeving en tussen kinderen en andere jeugdsporters. De interactie tussen trainer en

kinderen is het meest bepalend voor de proceskwaliteit en daarom richt dit onderzoek zich hierop. De trainer vormt het centrum van de proceskwaliteit, omdat hij/zij niet alleen zelf interacties heeft met jeugdsporter, maar ook invloed heeft op interacties tussen verschillende kinderen en kinderen en materiële omgeving. Dit bepaalt in hoge mate de ervaringen die jeugdsporters opdoen bij de sportvereniging (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005). Een trainer heeft daarmee veel invloed op het pedagogisch klimaat (Boonstra & Hermens, 2011). De structurele kwaliteit, die ook een rol speelt bij pedagogische kwaliteit, wordt binnen dit onderzoek indirect meegenomen, omdat dit randvoorwaarden zijn voor pedagogische kwaliteit en de proceskenmerken anders los van de context bekeken worden (Fukkink et al., 2005).

In de eindrapportage landelijke peiling 2011 over de pedagogische kwaliteit van de buitenschoolse opvang (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011) wordt omschreven dat in het Nederlandse Consortium Kinderopvang Onderzoek-kwaliteitsmodel (NCKO- kwaliteitsmodel) gebruikt wordt gemaakt van zes interactievaardigheden die bij kunnen dragen aan proceskwaliteit; sensitieve responsiviteit, respect voor de autonomie van kinderen, structureren en grenzen stellen, praten en uitleggen, ontwikkelingsstimulering en het begeleiden van interacties tussen kinderen (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005). Proceskwaliteit is een voorwaarde om aan de volgende pedagogische basisdoelen (Riksen-Walraven, 2004) te voldoen: het bieden van emotionele veiligheid, bijdragen aan persoonlijke competentie, bijdragen aan sociale competentie en overdracht van waarden en normen. Om de vier pedagogische basisdoelen te bereiken moeten de jeugdvoetbaltrainers op alle zes de interactiekenmerken voldoende vaardigheden laten zien. Deze interactiekenmerken vormen het uitgangspunt voor de doelstellingen van dit onderzoek.

### **Doelstellingen**

De eerste doelstelling van het onderzoek is het verkrijgen van inzicht in hoeverre jeugdvoetbaltrainers zeggen sensitieve responsiviteit te vertonen in hun omgang met jeugdspelers en op welke wijze zij dat zeggen te doen. Bij sensitieve responsiviteit gaat het om bieden van emotionele ondersteuning aan kinderen. Trainers moeten hierbij in staat zijn om signalen op te vangen van de jeugdsporters en dienen in staat te zijn hierop te reageren op een manier die aansluit bij de behoefte van de jeugdsporter (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005; NCKO, 2009).

De tweede doelstelling is inzicht verkrijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers respect hebben voor autonomie van kinderen en op welke manier zij dat tonen. Respect voor autonomie gaat over het tonen van respect voor de eigen wil en gevoelens van kinderen. Hiervoor is het nodig dat trainers de eigen wil en gevoelens van jeugdsporters kunnen herkennen en jeugdsporters de ruimte geven om eigen beslissingen te nemen en dingen op hun eigen manier laten doen (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011; NCKO, 2009). De trainers zouden kinderen moeten benaderen met een interactiestijl, die bijdraagt aan het zelfvertrouwen van de jeugdspelers (Fukkink et al., 2005). Een

democratische besluitwijze wordt in het algemeen als een positief onderdeel van begeleiding gezien wordt door sporters (Smoll & Smith, 2002; Weinberg & Gould, 2011). Volgens de visie van de KNVB op leren voetballen, de zogeheten ‘Zeister Visie op jeugdvoetbal’ (van Lingen, 1989), is een voorwaarde voor een goede jeugdopleiding dat er ruimte is voor zelfstandig handelen van de kinderen (KNVB, 2007). Omdat het volgens de Zeister Visie belangrijk is dat een trainer er voor de spelers is en niet andersom en het daaraan gekoppeld belangrijk is dat er ruimte is voor zelfstandig handelen van kinderen (KNVB, 2007), wordt verwacht dat jeugdvoetbaltrainers eigen inbreng van kinderen belangrijk zullen vinden en ook zullen zeggen dit in de praktijk te brengen, onder andere door keuzes van kinderen te respecteren. Hieraan voorbij gaan kan volgens de visie van de KNVB de motivatie en het spelplezier zeer nadelig beïnvloeden, terwijl het volgens deze visie juist belangrijk is dat de trainingen zorgen voor plezierbeleving bij het kind (KNVB, 2007).

De derde doelstelling van het onderzoek is inzicht verkrijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers regie en leiding houden en op welke wijze zij dat doen. Regie en leiding heeft betrekking op structureren en grenzen stellen. Een trainer dient een training of wedstrijd vlot te kunnen laten verlopen. Een trainer dient overzicht en overwicht hebben en daarnaast effectief leiding kunnen geven (Boogaard & van Daalen- Kapteijns, 2011). Deze vaardigheden zijn belangrijk voor een gevoel van vaardigheid en veiligheid bij kinderen (Fukkink et al., 2005).

De vierde doelstelling is inzicht krijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers aandacht besteden aan gesprekken met en uitleg geven aan jeugdsporters op het begripsniveau van de jeugdsporters en hoe zij dat aanpakken. Bij praten en uitleggen gaat het erom dat de trainer regelmatig in gesprek gaat met de jeugdsporters en hierbij het taalgebruik aanpast aan het begripsniveau en de interesse van de jeugdsporters (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011). De taalontwikkeling van kinderen kan gestimuleerd worden wanneer trainers regelmatig op een goede manier gesprekken met hen voeren. Wanneer de trainers aandacht besteden aan het benoemen van dingen en verbale begeleiding, kan ook de cognitieve en sociale ontwikkeling gestimuleerd worden (Fukkink et al., 2005). In het kader van ‘begripsniveau’ blijkt dat de KNVB het voordoen van oefeningen door trainers belangrijk vindt. De verwachting is dan ook dat jeugdvoetbaltrainers zullen aangeven dat zij naast het geven van mondelinge uitleg, ook oefeningen voordoen (van Lingen & Pauw, 1996).

De vijfde doelstelling van het onderzoek is inzicht verkrijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers bijdragen aan (sociale) vaardigheden van jeugdvoetballers en op welke wijze. Ontwikkelingsstimulering heeft betrekking op het bijdragen aan de ontwikkeling van nieuwe kennis en vaardigheden van de kinderen. Een trainer dient bij trainingen en wedstrijden en in interacties met de jeugdsporters extra stimulansen te bieden om hun (sociale) vaardigheden verder te ontwikkelen (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011). De ontwikkeling zou gestimuleerd moeten worden met gerichte en passende stimulering bij activiteiten (Fukkink et al., 2005). Omdat in opleidingen voor sportbegeleiders vaak de nadruk ligt op oefenstof en basistechnieken en minder

op sociaal-emotionele aspecten (Baar, 2003), is de verwachting dat trainers meer bezig zijn met de ontwikkeling van sportvaardigheden dan met de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden. Dit terwijl trainers door kinderen veelal gewaardeerd worden door hun sociale vaardigheden dan door hun vakkennis (Baar, 2003). Wat betreft het aanleren van sportvaardigheden is het volgens de Zeister Visie belangrijk dat kinderen leren voetballen door daadwerkelijk te voetballen tijdens trainingen, dus door verschillende partijvormen te spelen. Een belangrijk aspect hierbij is herhaling, dus steeds maar weer hetzelfde spel spelen (KNVB, 2007; van Lingen, 1989). Er zijn ook alternatieve benaderingen zijn, zoals de 'Coerver- methode'. Deze gaat ervan uit dat spelers eerst alle technieken onder de knie moeten krijgen door middel van individuele en specifieke techniektrainingen (Coerver & Derksen, 1983). Omdat de KNVB-visie breed gedragen wordt door clubs (KNVB, 2007) is de verwachting dat trainers naar eigen zeggen partijtjes als uitgangspunt voor de trainingen kiezen en dat zij voortdurende herhaling van partijspelletjes in hun trainingen belangrijk vinden.

De zesde doelstelling is inzicht krijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers aandacht besteden aan het begeleiden van zowel positieve als negatieve interacties tussen jeugdsporters en op welke wijze. Een trainer dient interacties tussen kinderen te stimuleren en begeleiden en bij te dragen aan een positief teamgevoel: samenwerken en respect hebben voor elkaar. Een trainer hoort ook in te grijpen wanneer er sprake is van conflicten of pestgedrag tussen jeugdsporters (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005; NCKO, 2009). Over pestgedrag in de sportcontext is bekend dat trainers dit probleem vaak onderschatten en dat zij het effect van hun eigen aanpak op dit gebied vaak overschatten. Ook blijken sportverenigingen de aanpak van pestgedrag vaak weinig prioriteit te geven (Baar & Wubbels, 2011). Verwacht wordt daarom dat in dit onderzoek naar voren zal komen dat trainers binnen hun teams niet in voldoende mate bedacht zullen zijn op potentieel pestgedrag.

De laatste doelstelling is inzicht verkrijgen in de vraag welke interactieschaal jeugdvoetbaltrainers het meest belangrijk vinden en waarom. Op deze manier kan een indruk verkregen worden welke pedagogische aspecten trainers al dan niet als hun taak beschouwen en waarom zij dat zo zien. Deze informatie kan worden gebruikt bij de ontwikkeling van pedagogische begeleiding van trainers, bijvoorbeeld in de vorm van trainerscursussen. Er kan bijvoorbeeld aandacht besteed worden aan aspecten die door trainers als minder belangrijk beschouwd worden, door trainers meer bewust te maken van het belang ervan. Ook kan nagegaan worden of hetgeen trainers het belangrijkste vinden overeen komt met de beschrijvingen van hun gedrag in de praktijk. Wanneer dit niet zo is, zou dit er bijvoorbeeld op kunnen duiden dat trainers het lastig vinden om met bepaalde kenmerken van pedagogische proceskwaliteit om te gaan.



## **Methode**

### **Type onderzoek**

In dit onderzoek werd de pedagogische proceskwaliteit van jeugdvoetbaltrainers in hun omgang met jeugdsporters onderzocht door middel van kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek geeft de mogelijkheid om gebeurtenissen, situaties, interacties en personen gedetailleerd te beschrijven of interpreteren naar aard of eigenschappen (Baar, 2002). Omdat de doelstellingen een verkennend karakter hadden paste hierbij een exploratieve, open werkwijze (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2001). Er werd een veldoriëntatie verricht om een beter beeld te ontwikkelen van het reilen en zeilen van een jeugdteam gedurende trainingen en wedstrijden. Observaties, interviews met een trainer en jeugdspelers en informele gesprekken met trainers, leiders en bestuursleden bij de voetbalvereniging zorgden voor een beter beeld van de context, wat heeft bijgedragen aan een betere interpretatie van de resultaten. Bij deze benadering werd ervan uit gegaan dat de onderzoeksproblematiek verschillende facetten bevat heeft die onderlinge samenhang vertonen. Er was dus sprake van een holistische werkwijze (Baarda et al., 2001).

### **Respondenten**

De voetbalverenigingen werden uit pragmatisch oogpunt benaderd in Nijmegen. Het doel was om interviews af te nemen bij minimaal drie verschillende verenigingen in Nijmegen. De verenigingen werden gekozen op basis van een gelegenheidssteekproef (Baarda et al., 2001). In totaal werden zeven verenigingen benaderd waarvan er uiteindelijk vier hebben deelgenomen (de verenigingen die ingestemd hebben). Een vereniging weigerde deelname en met de andere twee niet-deelnemende verenigingen was geen contact tot stand gekomen. Er werd wel getracht diversiteit na te streven door verenigingen in verschillende delen van Nijmegen te benaderen, omdat de verwachting was dat dit ook zou leiden tot diversiteit in sociaal-economische status van jeugdsporters en trainers. Uiteindelijk hebben verenigingen uit Oost-, Zuid- en West- Nijmegen deelgenomen. Binnen de voetbalverenigingen bepaalden de contactpersonen bij de besturen grotendeels welke trainers benaderd konden worden voor interviews. Tevens kon er gesproken worden van een quota-steekproef (Baarda et al., 2001), omdat bij de verenigingen aangegeven werd dat enige diversiteit wat betreft leeftijd, geslacht en het al dan niet volgen van een trainerscursus gewenst was. In totaal werden 18 jeugdvoetbaltrainers geïnterviewd. De trainers traiden de A-jeugd t/m de F-jeugd. Trainers van alle jeugdniveaus werden dus meegenomen. Er werden zowel trainers van recreatie- als prestatieteams geïnterviewd. De trainers waren tussen de 18 en 48 jaar. Er werden in totaal 17 mannen en een vrouw geïnterviewd. Het opleidingsniveau van de trainers liep uiteen. Een aantal trainers volgde op dat moment een MBO- (sport)opleiding. Verder werden trainers geïnterviewd mbo-opleiding afgerond hadden, die een hbo- opleiding volgden of afgerond hadden en enkele trainers die een universitaire opleiding afgerond hadden. Hoewel de onderzoeksgroep statistisch gezien niet representatief was, was deze dat inhoudelijk

wel. Er was sprake van inhoudelijke generalisatie; de resultaten waren overdraagbaar naar vergelijkbare situaties (Baarda et al., 2001). De resultaten hadden een exemplarische functie.

### **Open interviews**

De data werd verzameld middels open interviews. De term ‘open interview’ is een verzamelnaam voor alle interviews die niet volledig gestructureerd zijn. Open interviews zijn geschikt wanneer ideeën, opvattingen en belevingen van mensen achterhaald dienen te worden (Baarda, de Goede, & van der Meer-Middelburg, 1996), zoals bij dit onderzoek het geval was. Door het afnemen van half gestructureerde interviews werd de pedagogische proceskwaliteit van de jeugdvoetbaltrainers in hun omgang met de jeugdvoetballers zo volledig mogelijk in beeld gebracht. De interviews waren half gestructureerd, omdat de onderwerpen van tevoren vast stonden, maar de vragen en antwoorden niet (Baarda et al., 2001).

Bij het afnemen van de interviews werd gebruik gemaakt van een topiclijst. De topics werden opgesteld op basis van de zes interactieschalen waarmee de pedagogische proceskwaliteit in kaart kan worden gebracht (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011), om de doelstelling operationeel te maken. De kenmerken van iedere interactieschaal werden vertaald in vragen en in vignetten. Bij ‘sensitieve responsiviteit’ bijvoorbeeld werd door open vragen onder andere ingegaan op het ‘opvangen van en omgaan met signalen’. Vervolgens werd een situatieschets (vignet) voorgelegd, die dit kenmerk illustreerde: ‘Er vindt een gesprek plaats tussen twee andere trainers die samen een jeugdteam trainen. Het gaat over een van de jeugdspelers die de laatste tijd heel stil en terug getrokken is, terwijl hij normaal altijd vrij aanwezig en vrolijk is. De trainers denken dat hem iets dwars zit. Een van de trainers wil graag met de jeugdsporter in gesprek gaan, maar de andere trainer is van mening dat dit niet hun taak is.’ Met behulp van het vignet werd de mening van een trainer over een desbetreffend kenmerk zo goed mogelijk uitgediept. Er kon worden nagegaan of de mening naar aanleiding van het vignet overeen kwam met de antwoorden die van tevoren op de open vragen werden gegeven. Indien dit niet het geval was kon hier tijdens het interview op doorgevraagd worden. Daarnaast werd met de vignetten getracht de kans op sociaal wenselijke antwoorden zoveel mogelijk te verkleinen, door verschillende (tegengestelde) meningen van trainers te schetsen en vervolgens in te gaan op de mening van de respondent. Een vignet is een bruikbaar middel om sociale en morele aspecten te achterhalen. De bedoeling van deze werkwijze was dat eerst het vignet wordt voorgelegd aan de trainer, waarnaar er enkele open vragen worden gesteld naar aanleiding van het vignet (Kuhlemeier, van Boxtel, & van Til, 2012).

Tijdens de introductie werden doel, structuur en inhoud van het interview verduidelijkt voor de trainer. Anonimiteit werd verzekerd, wat heeft bijgedragen aan de betrouwbaarheid van validiteit van de verzamelde data. Het interview bestond uit verschillende onderdelen: (1) Vragen over persoonlijke kenmerken (zoals leeftijd en opleidingsniveau); (2) Algemene vragen over ervaringen als trainer zijnde (positieve en negatieve ervaringen, tijdsduur trainerschap etc.); (3) De

algemene visie van trainers op de verschillende interactieschalen (visie op sensitieve responsiviteit, respect voor autonomie etc.); (4) De meningen van trainers over de verschillende situatieschetsen (visie op specifieke situaties als aanvulling op algemene visie); (5) De visie van trainers op de belangrijkste interactieschaal. Iedere topic werd afgesloten met een samenvatting om de antwoorden van de respondenten nogmaals te verifiëren. Dit is de betrouwbaarheid van de resultaten ten goede gekomen.

### **Procedure**

Er werd gestart met een veldoriëntatie. Tijdens de veldoriëntatie werd getracht de bestaande situatie zo min mogelijk te verstoren om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te ontwikkelen. Dit werd onder ander gedaan door uit te leggen dat de trainers en kinderen niet ‘getoetst’ werden en daarnaast door zoveel mogelijk informele gesprekken te houden in de bestuurskamer, de kantine en naast het veld. De interviews werden door de onderzoeker afgenomen bij individuele respondenten. De trainers werden benaderd via contactpersonen bij de verschillende besturen. Voor de start van de interviews werd, volgens de informed consent procedure, expliciete schriftelijke toestemming voor deelname gevraagd aan de respondenten. Hierbij gaven respondenten aan dat deelname op vrijwillige basis was en dat zij naar waarheid waren ingelicht over de werkwijze en doel van het onderzoek (Boeije, 2005). Ook werd hierbij de anonimiteit van de respondenten gewaarborgd. De interviews duurden ongeveer een uur en werden bij de voetbalverenigingen gehouden. Van alle interviews werd een geluidsopname gemaakt. Dit kwam de betrouwbaarheid van de resultaten ten goede, omdat zo de interviews letterlijk (verbatim) konden worden uitgeschreven. Vervolgens werden de letterlijk uitschreven interviews geanalyseerd volgens de kwalitatieve analysemethoden van Baar (2002) en Baarda en collega's (2001). Via analytische inductie, het systematisch vergelijken van uitspraken, werden uiteindelijk per doelstelling kernlabels geformuleerd, die in principe het inhoudelijke rendement van de kwalitatieve analyse weergaven. Door alle labels te coderen, in iedere fase van de analyse, kon de inhoud en herkomst door een andere onderzoeker worden gecontroleerd in de oorspronkelijke tekst. Dit vergrootte de betrouwbaarheid van de analyse. Verder werden in de labels zoveel mogelijk de eigen woorden van de trainers gebruikt. Door zo dicht mogelijk bij de woorden van de respondenten te blijven werd getracht de interne validiteit te vergroten (Baar, 2002). Ook eigen interpretatie van de onderzoeker werd zo zoveel mogelijk uitgesloten.

### **Resultaten**

In dit hoofdstuk worden de hoofdbevindingen per doelstelling besproken. Hierbij wordt gebruikt gemaakt van ‘kernlabels’, de belangrijkste inzichten die zijn ontstaan op basis van de geanalyseerde interviews. Deze kernlabels zijn cursief gedrukt. Citaten worden weergegeven om de bevindingen te illustreren. De studie is kwalitatief en heeft vooral als doel om de aard en kenmerken van de kernlabels te beschrijven. Ook is gekeken naar de prevalentie van sommige

aspecten die door trainers werden genoemd (in verhoudingen of percentages). Deze prevalentiecijfers zijn niet als ‘harde data’ bedoeld, maar slechts om een indicatie te geven hoeveel draagvlak er is voor kernlabels of om verschillen tussen trainers weer te geven

### **Sensitieve responsiviteit**

De eerste doelstelling was het inzicht verkrijgen in hoeverre trainers aandacht besteden aan sensitieve responsiviteit in hun omgang met jeugdsporters en op welke manier. Trainers zeiden veel aandacht te hebben voor sensitieve responsiviteit. Opvallend is dat wanneer er werd gesproken over de achtergrondredenen voor het vertonen van sensitieve responsiviteit, sommige trainers puur aangaven het belangrijk te vinden dat een kind goed in zijn vel zit, terwijl enkele trainers dit koppelden aan teamsfeer of teamprestatie. De intentie van trainers leek dus verschillend te zijn. Trainers (94%) gaven in meer of mindere aan het *tonen van interesse heel belangrijk* te vinden. Daarnaast werd gezegd dat het belangrijk is om kinderen die interesse te laten voelen. Het bieden van een luisterend en het in gesprek gaan bij het vermoeden dat een kind niet lekker in zijn vel zit, waren de vaakst genoemde uitingen van interesse. Ruim de helft van de respondenten gaf expliciet aan dat het bieden van een luisterend oor de verantwoordelijkheid van een trainer is. Trainers gaven aan dat *de ernst van het probleem de benadering bepaalt*. Ruim twee derde van de trainers gaf aan bij een ernstiger persoonlijk probleem van een kind de ouders of het verenigingsbestuur in te schakelen. Verder bleken trainers als het ging om de aanpak van privéproblemen van mening te verschillen. Zo waren enkele trainers uitgesproken in hun mening dat het niet tot de taken van een trainer behoort om in te gaan op persoonlijke problemen, terwijl anderen juist van mening waren dat dit wel het geval is. Ruim de helft van de trainers gaf aan wel mee te willen helpen bij het zoeken naar een oplossing voor een (ernstiger) persoonlijk probleem. Ruim een kwart van de trainers gaf expliciet aan dat het belangrijk is dat trainers de grenzen van hun vakgebied kennen.

Ja geen een kind is hetzelfde. [r.9].

is typerend voor de mening van de meeste trainers dat *de benadering moet worden afgestemd op het individu*. Met name leeftijd en spelniveau werden genoemd als factoren die de benadering van kinderen beïnvloeden. Tweederde van de trainers zei deze individuele benadering onder andere toe te passen in de manier van coachen, bijvoorbeeld door de mate van complimenten en kritiek aan te passen aan het individu:

Dan kom je natuurlijk weer wat meer in dat ja, de een heeft misschien eerder een complimentje nodig en de ander ja die mag je best wel eens wat steviger of ja stevig is ook weer zo'n groot woord, maar die mag je ook best wel wat opbouwende kritiek geven. [r.15].

Daarnaast gaven trainers aan het belangrijk te vinden aandacht te besteden aan *het omgaan met signalen van kinderen*. Ruim 60% van de trainers gaf aan dat het belangrijk is alert te zijn op signalen van kinderen. Hierbij werd onder meer het letten op lichaamstaal en humeur genoemd. De meerderheid van de trainers gaf aan actief te reageren op signalen dat een kind zich niet goed voelt

en ruim een kwart van de trainers gaf uitdrukkelijk aan dat het ingaan op signalen een taak van een trainer is. Verder kwam bij meer dan de helft van de trainers *het omgaan met ADHD, autisme en andere gedragsproblemen* naar voren, wat aangeeft dat dit ook als een onderdeel van het tonen van sensitieve responsiviteit wordt gezien.

### **Respect voor autonomie**

De tweede doelstelling was inzicht verkrijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers aandacht besteden aan respect voor autonomie in hun omgang met jeugdvoetballers en op welke wijze ze dat zeggen te doen. De kernlabels die hierbij naar voren kwamen waren dat *kinderen zelf inspraak moeten hebben* (90%), maar daarnaast dat trainers *uiteindelijk zelf bepalen* (94%). Dit was opvallend, omdat het paradoxaal lijkt te zijn. Verder gaven trainers nog aan dat het *al dan niet aanpassen afhankelijk is van verschillende factoren* en dat kinderen *altijd partijtje willen spelen*. Ruim twee derde van de trainers zei dat eigen ideeën en meedenken door kinderen belangrijk is. Een reden die hiervoor genoemd werd is dat het belangrijk is dat kinderen zich serieus genomen voelen. Hoewel een groot gedeelte van de trainers aangaf *eigen inbreng belangrijk* te vinden en hiervoor open te staan, bleek uit de antwoorden dat dit aspect vaak pas ging spelen op moment dat spelers zelf met een idee kwamen. Trainers zeiden dus reactief te reageren, op enkele na, die aangaven zelf actief te stimuleren tot eigen inbreng:

Dus spelers moeten eigenlijk zelfdenkend zijn binnen die lijn. (...) Zij moeten gewoon zelf meedenken en mij input geven van ‘luister eens, we hebben vorige week gevoetbald, maar die verdediging van ons die stapt te laat, daar moeten we echt iets aan gaan doen. [r. 8].

Trainers gaven aan de inhoud van zowel trainingen (trainingsvormen) als wedstrijden (met name de opstelling) *uiteindelijk zelf te bepalen*. Een derde van de trainers zei nadrukkelijk zelf beter te weten wat de beste opstelling zou zijn. De meerderheid gaf aan af en toe mee te gaan in ideeën van kinderen, maar niet te vaak. Trainers gaven aan vaak trainingen van tevoren uitgestippeld te hebben en hier niet vanaf te willen wijken, omdat er dan niet meer aan de gewenste doelen gewerkt werd. Het vaakst genoemde bezwaar was dat *kinderen alleen partijtje zouden willen doen*. Ruim een derde gaf aan wel rekening te houden met deze voorkeur van kinderen, bijvoorbeeld door trainingen af te sluiten met een partijspelletje. Echter gaven enkele trainers ook expliciet aan dat voor partijtjes geen plaats was binnen een training:

En een spelletje, gewoon een partijspelletje om niks dat vinden die jongens hartstikke leuk, maar dat mogen ze op het schoolpleintje doen of op het pleintje bij hun huis ergens. Daar hoort dat maar niet op het trainingsveld. [r. 12].

De voornaamste reden hiervoor was dat het doen van een partijtje niet binnen de trainingsdoelen past en dus het proces van ‘verbeteren’ zou verstoren. Dit was in tegenstelling tot de verwachting. Het al dan niet *aanpassen leek afhankelijk van verschillende factoren*. De meest genoemde factor was het spelniveau van de kinderen. Ongeveer 40% van de trainers gaf expliciet aan in een

recreatieteam eerder open te staan voor eigen inbreng, omdat het spelplezier in deze teams voorop zou moeten staan, terwijl het volgens deze trainers in prestatieteams, hoewel plezier hier ook belangrijk was, in eerste instantie om prestatie ging. Ook bleek ‘leeftijd’ voor sommige trainers een meewegende factor te zijn. Opvallend was dat trainers van een C-team en een D-team aangaven dat de jeugdsporters nog te jong zouden zijn voor een zinvolle inbreng:

Het zijn pupillen, waarin ze zelf totaal niet weten waar ze mee bezig zijn. [r. 20)], terwijl een trainer van een F-team juist het tegenovergestelde aangaf:

Nou heb ik dan de F'jes, hoe jong ze ook zijn, die weten wel wat ze wat ze moeten leren en wat ze eigenlijk al wel kunnen. [r. 16].

Verder bleek de mate van leerzaamheid van ideeën nog een factor te zijn die van invloed was op al dan niet aanpassen. Opvallend bij dit thema was dat veel trainers die aangaven dat het plezier van kinderen voorop staat, zichzelf tegenspraken als zij het hadden over hoe ze in de praktijk zouden handelen. Hierbij kan afgevraagd worden of trainers niet toch vaak prestatie belangrijker vinden dan plezier, ook al begeleiden zij een recreatieteam of geven zij het tegenovergestelde aan.

### **Regie en leiding**

De derde doelstelling was inzicht verkrijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers aandacht besteden aan regie en leiding houden in hun omgang met jeugdsporters en op welke wijze zij dat doen. Bij regie en leiding houden gingen trainers vooral in op het al dan niet *orde kunnen houden* en het *ingrijpen bij niet opletten en het vertonen van wangedrag*. Ook *het naleven van regels* kwam duidelijk naar voren. Hoewel de helft van de trainers aangaf dat *orde houden lastig kan zijn*, gaf ruim twee derde aan wel voldoende overzicht te hebben. Ruim een kwart gaf aan dat trainers niet altijd gedisciplineerd moeten willen zijn. Overzicht willen houden over wat er speelt, kwam maar in een interview nadrukkelijk naar voren. Met betrekking tot *orde houden* bestempelde de helft van de trainers zichzelf als ‘niet streng’. Ruim een kwart van de trainers gaf expliciet aan wel streng te zijn. Trainers noemden *verschillende manieren van ingrijpen* wanneer kinderen niet opletten. Veel genoemde manieren waren het dreigen met en loopoefening, het zo nu en dan gebruiken van een stemverheffing of het stil afwachten tot jeugdsporters luisterden. Bij wangedrag, zoals brutaliteit, gaven trainers aan meestal eerst te waarschuwen alvorens over te gaan op strafmaatregelen. Verder werd gezegd dat het niveau van de jeugdspeler geen invloed zou mogen hebben op de strafmaat. Sommigen vertelden in de praktijk anders te handelen. Betere spelers werden in dat geval milder gestraft om de kans op winst niet te verkleinen. Hierbij kan de vraag worden gesteld of dit wangedrag van betere spelers niet juist in de hand werkt. Verder bleek een belangrijk thema *het naleven van (ongeschreven) regels en afspraken* te zijn voor trainers. Verreweg de meeste trainers vertelden gebruik te maken van duidelijke regels en afspraken, die meestal al in het begin van het seizoen werden gemaakt. Er werden vooral regels genoemd ten aanzien van te laat komen en

afmelden voor een training of wedstrijd. Door ongeveer twee derde van de trainers werd expliciet ingegaan op ‘sociale regels’, waarmee vooral sportiviteit en respect werden bedoeld:

Sociale regels naar mekaar toe, ja gewoon hoe hoe je je normaal naar mekaar gedraagt.  
[r.1].

### **Gesprekken en uitleggen**

De vierde doelstelling was het inzicht verkrijgen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers aandacht besteden aan gesprekken met jeugdvoetballers en uitleg gegeven en hoe zij dat aanpakken. Trainers bleken hierbij vooral te denken aan *het taalgebruik aanpassen aan het niveau van de jeugdspelers* (89%), het *visueel maken van uitleg* (89%) en *het geven van extra uitleg* (89%). Trainers gaven dus aan aandacht te hebben voor het afstemmen van taalgebruik aan het begripsniveau van kinderen. Enkele trainers (20%) gaven aan het leuk te vinden om kennis te vergroten en hier daadwerkelijk mee bezig te zijn, maar een groter aantal (30%) gaf juist aan hier niet mee bezig te zijn. Ook werd er onderscheid gemaakt tussen ‘voetbalkennis’ en overige kennis. Aan het vergroten van woordenschat werd door alle trainers aandacht besteed, door onbegrepen woorden uit te leggen. Dit leek echter alleen reactief te gebeuren. Trainers leken dus over het algemeen niet actief aan te sturen op het vergroten van kennis. Bijna alle trainers gaven aan hun *taalgebruik aan te passen* aan de kinderen, met name door het vermijden van moeilijke woorden. Er was een trainer die dit juist bewust niet deed:

Maar er zijn ook woorden ja dat hoort bij hun uhm opgroeien en groter worden, de woordenschat te vergroten door dat woord ja uiteindelijk te weten wat het woord is. [r. 1].

Opvallend is dat deze trainer ook het meest expliciet inging op het *vergroten van kennis van kinderen*. Verder bleken vrijwel alle trainers van mening te zijn dat *kinderen visueel ingesteld zijn*. Ze gaven aan dit te vertalen naar de praktijk door oefeningen niet alleen uit te leggen maar ook voor te doen of voor te laten doen door jeugdspelers. Dit was conform verwachting. De manier waarop trainers zeiden dit in de praktijk te brengen verschilt slechts in beperkte mate. De jongere trainers noemden allemaal ‘praatje, plaatje, daadje’, een methode die zij vanuit hun sportopleiding zeiden in de praktijk te brengen. Ook gingen trainers uitgebreid in op *het geven van extra uitleg*. De meeste trainers gaven aan na hun uitleg te vragen naar het begrip van de kinderen en indien nodig vaker uit te leggen. De manieren van extra uitleg geven leken wel uiteen te lopen. Sommige trainers benadrukten dat het belangrijk was om extra uitleg individueel te geven, omdat kinderen zich anders ongemakkelijk zouden voelen:

Ja ik denk dat je dat wel individueel moet houden, want als je het team stil gaat zetten om het een iemand uit te leggen dan krijgt hij ook weer zo’n rotgevoel van ‘ja sorry ik snap het niet’, dan voelt ie zich ook weer zo dom. [r. 2].

Een andere trainer gaf juist expliciet aan om te kiezen voor algemene extra uitleg, zodat niet werd benadrukt dat één speler de oefening niet begreep, omdat dit juist zou zorgen voor een vervelend

gevoel bij de sporter. Tot slot gaf de helft van de trainers expliciet aan de *sociale interactie met kinderen leuk* te vinden. Van deze trainers gaf bijna iedereen aan dit vooral in de praktijk te brengen door te praten met kinderen over niet voetbal gerelateerde zaken, zoals bijvoorbeeld over school. De helft van de trainers leek dus actief aandacht te besteden aan gesprekken met kinderen.

### **Ontwikkelingsstimulering**

De vijfde doelstelling was inzicht verkrijgen op welke manier en in hoeverre trainers aandacht besteden aan ontwikkelingsstimulering in hun omgang met jeugdsporters. Bij de ontwikkelingsstimulering werd het meest gesproken over het (*methodisch*) *werken aan sportvaardigheden*. Ruim driekwart van de trainers gaf aan het *leuk te vinden om spelers wat te leren*. Ook werd veel gesproken over *evaluatie* en *naast trainer ook deels opvoeder zijn*. Trainers leken over het algemeen dus het *werken aan motorische vaardigheden (voetbalvaardigheden)* als hun belangrijke ontwikkelingstaak te beschouwen. Dit was conform de verwachting. De meeste trainers noemden hierbij zowel herhaling om iets echt te kunnen leren als variatie om kinderen uitgedaagd te houden. Bijna de helft van de trainers zei ook bezig te zijn met de ontwikkeling van sociale vaardigheden en/of het bijbrengen van normen en waarden, omdat zij aangaven *naast trainer ook deels opvoeder te zijn*. Sommige trainers gaven expliciet aan zichzelf als een soort opvoeder of leerkracht te beschouwen:

Dus opvoeding vind ik ook een stukje horen bij een trainer. Dat is niet de opvoeding die ze thuis hebben, maar opvoeding in het veld. En dat neem je ook mee in de maatschappij in feite. Dus alles wat je hier leert, ook qua inzet, qua focus, qua instelling. [r. 12].

Trainers leken dus wel degelijk bezig te zijn met het stimuleren van de ontwikkeling van kinderen, echter binnen beperkte gebieden. Het stimuleren van cognitieve vaardigheden werd door slechts één trainer genoemd. Over het bijdragen aan taalvaardigheden en creatieve vaardigheden werd niet gesproken. Eén trainer had een uitgesproken mening had over de juist niet opvoedende rol van trainers:

Ik ben ook maar een vrijwilliger die hier een beetje zijn best doet en voor de lol sta. (...) Het is meer om het hier goed te laten verlopen dan dat je echt inderdaad die didactische rol hebt. (...) Ik heb de opleiding niet, ik heb de kennis niet (...) Ik weet niet meer wat Bruls precies zei, maar die had zo'n opmerking dat ik echt denk van 'wat denk je wel, dat we hier een beetje een opvoedkamp zijn ofzo'. Die had een nogal misplaatste opmerking vond ik, die veel te veel verantwoordelijkheid bij de clubs neerlegde. [r. 3].

Dit wekt de vraag op of van trainers, vrijwilligers bij een voetbalvereniging, wel verwacht mag worden dat zij een expliciete opvoedkundige taak op zich nemen en of en in hoeverre zij hiertoe in staat zijn.



Een goed voorbeeld geven kwam slechts beperkt naar voren. Omdat slechts drie trainers hierover spraken, leken trainers zich over het algemeen niet zo bewust te zijn van hun voorbeeldrol.

*Evaluatie* leek bij iedere trainer naar voren te komen, hoewel sommige trainers het niet als een echte evaluatie zagen. Sommige trainers gaven dan ook aan geen vast ‘evaluatiemoment’ te hebben, maar terloops en subtiel te evalueren met spelers. De meeste trainers vertelden dat zij na de wedstrijd of bij de eerstvolgende training kort terug kwamen op de wedstrijd met hun spelers, waarbij ingegaan werd op goede punten en verbeterpunten. Bijna de helft van de trainers vertelde dat het belangrijk was de spelers actief bij de evaluatie te betrekken. Zij zeiden dit in de praktijk te brengen door vragen te stellen en de spelers zelf het woord te laten doen. Een gedeelte van de trainers vertelde ook te evalueren over teamsfeer. Verder zeiden sommige trainers individueel te evalueren.

### **Begeleiden van interacties**

De zesde doelstelling was inzicht verkrijgen in hoeverre trainers aandacht besteden aan interacties tussen jeugdsporters en op welke wijze. Bij het begeleiden van positieve en negatieve interacties gingen alle trainers met name in op *ingrijpen bij ruzie* en *ingrijpen bij pestgedrag*, dus het begeleiden van negatieve interacties leek een grotere rol te spelen in de trainerspraktijk. Slechts vijf trainers (28%) zeiden het leuk te vinden om ook betrokken te zijn bij positieve interacties tussen kinderen. Toch gaf twee derde van de trainers aan *teamsfeer erg belangrijk* te vinden. Bij ‘praten en uitleggen’ gaven trainers wel aan over allerlei onderwerpen te praten met de jeugdsporters, maar wellicht kwamen deze gesprekken anders tot stand, dus niet door in te gaan op bestaande gesprekken tussen sporters. Bij het *ingrijpen bij ruzies* was de meerderheid het erover eens dat discussiëren wel mag en zelfs goed kan zijn, maar dat ruzie maken niet toegestaan is. De meeste trainers zeiden dan ook pas in te grijpen wanneer een discussie dreigde over te gaan in een ruzie. Bij het ontstaan van ruzie gaven trainers aan dat zij hielpen bij het uitpraten van een ruzie. De meeste trainers deden dit door eerst apart met de ruziemakers in gesprek te gaan en vervolgens samen. Alle trainers waren het erover eens dat zij moeten *ingrijpen bij pestgedrag*. Enkele trainers gaven echter aan dat het lastig is om te bepalen welke wijze van ingrijpen de beste is, onder andere omdat het pestgedrag anders nog zou kunnen verergeren. Dit verklaart wellicht de keuze van veel trainers die aangaven ouders of het bestuur te betrekken in geval van pestgedrag. Daarnaast werd opvallend vaak aangegeven werd dat het belangrijk is de objectiviteit in de gaten te houden:

Ja er zit altijd aan twee kanten een verhaal en het wordt aan beide kanten wat aangedikt of afgezwakt dus ja dat is wel lastig. [r.18].

Trainers gaven veel praktijkvoorbeelden van pesten, maar benadrukten dat het pestgedrag niet zo ernstig was. Ook zeiden sommige trainers de oorzaken van het pestgedrag niet alleen te zoeken bij de ‘daders’, maar ook bij de ‘slachtoffers’:

Ja als je dus gepest wordt omdat je dus geen moeite doet om binnen het team of als je altijd laat bent of vroeg weg bent, ja daar zoek ik een oorzaak met ook in die pesterijen. [r.18]. Hierdoor ontstaat het vermoeden dat trainers niet in voldoende mate bedacht zijn op pestgedrag. Dit is komt overeen met de uitgesproken verwachting. Afgevraagd kan worden of jeugdvoetbaltrainers de ernst van waargenomen pestgedrag onderschatten. Enkele trainers spraken het vermoeden uit lang niet al het pestgedrag op te merken. Dit wekt de vraag op hoe trainers zich voldoende bewust worden van pestgedrag en tevens hoe zij hier adequaat mee om kunnen gaan. Ook kwam naar voren dat trainers de teamsfeer erg belangrijk vinden, sommige trainers echter met oog op ‘gezelligheid’ en andere trainers met oog op betere prestaties. De intentie van trainers leek dus verschillend te zijn.

### **Belangrijkste interactieschaal**

De laatste doelstelling van het onderzoek was nagaan welke interactieschaal trainers het meest belangrijk vinden en waarom. Vrijwel alle trainers gaven aan alle interactieschalen belangrijk te vinden en tevens dat deze met elkaar samenhangen, dus dat het een nodig is voor het ander. Het begeleiden van sociale interacties werd het vaak gekozen als ‘meest belangrijk’. Het ‘in gesprek gaan en uitleggen’ werd het minst vaak gekozen, omdat trainers dit onderwerp het meest vanzelfsprekend leken te vinden. Dit is mogelijk te verklaren omdat trainers bij dit onderwerp vooral ingingen op het aanpassen van taalgebruik en minder op het vergroten van kennis. Na het begeleiden van sociale interacties werden achtereenvolgens ‘sensitieve responsiviteit’, ‘ontwikkelingsstimulering’ en ‘regie en leiding’ genoemd als meest belangrijk. ‘Respect voor autonomie’ en ‘het voeren van gesprekken en uitleggen’ werden beide geen enkele keer aangewezen als meest belangrijk.

### **Discussie**

In dit onderzoek is de pedagogische kwaliteit van jeugdvoetbaltrainers in hun omgang met jeugdspelers onderzocht.

De eerste doelstelling was inzicht verkrijgen in hoeverre en op welke wijze jeugdvoetbaltrainers sensitieve responsiviteit vertonen in hun omgang met jeugdspelers. Bij deze doelstelling konden van tevoren geen verwachtingen worden uitgesproken. Trainers bleken hierbij vooral te denken aan het tonen van interesse in het kind. Daarnaast waren zij van mening dat de benadering van een probleem afhankelijk was van de ernst. Ook gaven trainers aan het opvangen en omgaan met signalen en een individuele benadering van kinderen belangrijk te vinden. Door de beschrijvingen die trainers gaven binnen sensitieve responsiviteit leek dit aspect het beste aan te sluiten bij hetgeen volgens de definitie van sensitieve responsiviteit (Boogaard & van Daalen-Kapteijns; Fukkink et al., 2005; NCKO, 2009) verwacht werd. Trainers leken dan ook uitgebreid invulling te geven aan dit aspect. Dit was met name gebaseerd op hun ideeën over het

opvangen en omgaan met signalen en hun mening dat de benadering van kinderen moet worden afgestemd op hun individuele behoefte.

De tweede doelstelling van het onderzoek was na te gaan in hoeverre trainers aandacht besteden aan ‘respect voor autonomie’ en op welke manier zij dat doen. Over het algemeen vonden trainers het belangrijk dat kinderen eigen inbreng hadden en dit kwam overeen met de verwachting op basis van de Zeister Visie (KNVB, 2007), maar tegelijkertijd gaven vrijwel alle trainers aan uiteindelijk zelf te bepalen. Er leek in de praktijk dus tot op zekere hoogte aandacht te zijn voor zelfstandigheid, iets dat volgens de KNVB wel een voorwaarde voor een goede jeugdopleiding is (KNVB, 2007). Trainers vertelden dat het al dan niet luisteren naar eigen inbreng afhankelijk was van verschillende factoren, onder andere spelniveau en leeftijd. Een veel genoemd bezwaar voor het luisteren naar eigen inbreng, was dat kinderen alleen maar partijtje wilden spelen. Dit kwam dus niet overeen met de verwachting dat trainers zouden aangeven veel partijvormen aan te bieden in trainingen. Volgens de Zeister Visie (KNVB, 1989) is het belangrijk om te leren voetballen door te voetballen, dus het partijtje zou het uitgangspunt van een training moeten zijn. Het zou vergelijkbaar moeten zijn met straatvoetbal, waar kinderen ook leren voetballen door steeds maar weer hetzelfde spelletje spelen. Ruim een kwart van de trainers gaf zelfs expliciet aan dat van alleen partijvormen onvoldoende geleerd zou worden. Dit is in tegenspraak met de Zeister Visie. Dit zou verklaard kunnen worden door dat deze trainers wellicht meer uitgingen van andere benaderingen, zoals bijvoorbeeld de ‘Coerver-Methode’, die er vanuit gaat dat de spelers eerst de technieken onder de knie moeten krijgen middels techniek oefeningen (Coerver & Derksen, 1983; KNVB, 2007). Opvallend bij dit thema was dat veel trainers die beweerden dat het plezier van kinderen voor hen voorop stond, zichzelf tegenspraken als zij het hadden over hoe ze in de praktijk zouden handelen. Zo zeiden zij voorkeuren van kinderen wat betreft oefeningen of de opstelling vaak in de wind te slaan met het oog op prestatie. De verwachting was dat trainers rekening zouden houden met de zelfstandigheid van kinderen, maar dit leek in de praktijk dus beperkt te gebeuren. Dit wekt het vermoeden dat deze trainers prestatie eigenlijk toch belangrijker vonden dan het plezier van kinderen, mede omdat vaak werd aangegeven dat trainers dachten zelf een betere kijk te hebben op het voetbalspel. Echter is er ook onderzoek dat aantoonde dat competentie zorgt voor intrinsieke motivatie (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Weiss, 1995). Het is dus ook mogelijk dat trainers er vanuit gingen dat wanneer kinderen beter zouden presteren, dit juist voor meer plezier zou zorgen. Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat trainers het moeilijk vonden om van hun eigen plan af te wijken, omdat vaak aangegeven werd dat trainingen en wedstrijden uitgebreid voorbereid werden. Op basis van de omschreven definitie van ‘respect voor autonomie’ kon geconcludeerd worden dat trainers slechts beperkt aandacht leken te besteden aan dit aspect. Hoewel vrijwel alle trainers erkenden dat het luisteren naar eigen inbreng belangrijk is, leken trainers minder bezig te zijn met het tweede gedeelte van de definitie, namelijk het geven van

ruimte aan kinderen en misschien zelfs het stimuleren van eigen keuzes en het doen van dingen op hun eigen manier (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005). De meerderheid had namelijk geen proactieve houding als het ging om eigen inbreng van kinderen; het ging pas spelen op moment dat kinderen zelf een idee opperden. Het ontbreken van een proactieve houding leek op meerdere punten terug te komen bij trainers. Zo werd bij het begeleiden van interacties vooral gesproken over het begeleiden van negatieve interacties. Het op eigen initiatief betrokken raken in een gesprek tussen spelers leek veel minder een rol te spelen. Trainers leken ook hierbij dus vooral reactief te reageren. Dit gold ook voor het in gesprek gaan en uitleggen. Hierbij kwam naar voren dat trainers niet proactief bezig leken te zijn met het vergroten van kennis. Een proactieve houding leek wel regelmatig getoond te worden bij ‘ontwikkelingsstimulering’ met betrekking tot evaluatie. Hierover zeiden trainers dat het belangrijk was dat kinderen zelf met oplossingen voor onder andere voetbalproblemen kwamen en zij gaven aan dit te stimuleren door onder andere vragen te stellen. Trainers leken dus wel in staat te zijn tot een proactieve houding, maar slechts beperkt proactief gedrag te vertonen. Vervolgonderzoek zou uit moeten wijzen wat de reden is voor het veelal ontbreken van proactief gedrag.

De derde doelstelling was inzicht verkrijgen in hoeverre en op welke manier trainers aandacht zeiden te besteden aan regie en leiding geven. Hierover kon van tevoren geen verwachting worden uitgesproken. Trainers gingen vooral in op het al dan niet orde kunnen houden en het ingrijpen bij niet opletten en het vertonen van wangedrag. Ook het naleven van regels kwam duidelijk naar voren. Vrijwel alle trainers gaven aan in het begin van het seizoen duidelijke regels en afspraken te maken. Hoewel de helft van de trainers aangaf dat orde houden lastig kan zijn, gaf ruim twee derde aan wel voldoende overzicht te hebben. Op basis van de omschrijving van regie en leiding (Boogaard & van Daalen- Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005) leek geconcludeerd te kunnen worden dat trainers veel aandacht hadden voor dit aspect. Alleen het overzicht willen houden kwam amper naar voren.

De vierde doelstelling was inzicht verkrijgen in de wijze waarop en in hoeverre jeugdvoetbaltrainers aandacht besteden aan gesprekken met kinderen en uitleggen. Bij het aandacht besteden aan gesprekken en uitleg geven bleken trainers vooral te denken aan het taalgebruik aanpassen aan het niveau van de jeugdspelers, het visueel maken van uitleg en het geven van extra uitleg. Op basis van de Zeister Visie werd verwacht dat trainers aan zouden geven dat het naast uitleggen ook belangrijk is om oefeningen voor te doen. De resultaten waren dus conform verwachting. Hoewel trainers aangaven aandacht te hebben voor hun taalgebruik was het volgens de definitie ook belangrijk via taal bij te dragen aan de ontwikkeling van kennis, de opbouw van de woordenschat en het leren een gesprek te voeren (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005; NCKO, 2009). Trainers leken maar heel beperkt aandacht te hebben voor het vergroten van kennis en alleen op reactieve wijze; zij gaven aan hier niet actief op aan te sturen.

Het leek er dus op dat trainers maar in beperkte mate aandacht gaven aan dit thema. Dit verklaart mogelijk waarom ‘gesprekken en uitleggen’ het vaakst als ‘minst belangrijke’ interactieschaal gekozen is. Bij dit aspect leek nog veel winst te behalen voor het verbeteren van de pedagogische proceskwaliteit van jeugdvoetbaltrainers.

De vijfde doelstelling van het onderzoek was inzicht verkrijgen in de wijze waarop en in hoeverre jeugdvoetbaltrainers aandacht besteden aan ontwikkelingsstimulering. Het meest werd gesproken over het (methodisch) werken aan sportvaardigheden. Ruim driekwart van de trainers gaf aan het leuk te vinden om spelers wat te leren. Ook werd veel gesproken over evaluatie en naast trainer ook deels opvoeder zijn. Trainers leken dus het meest bezig te zijn met het stimuleren sportvaardigheden en in mindere mate met sociale vaardigheden. Omdat in opleidingen voor sportbegeleiders de nadruk ligt op oefenstof en basistechnieken en minder op sociaal-emotionele aspecten (Baar, 2003), werd de verwachting uitgesproken dat jeugdvoetbaltrainers meer bezig zouden zijn met de ontwikkeling van sportvaardigheden dan met de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit leek in dit onderzoek dus bevestigd te worden. Echter is onderzoek uitgevoerd waaruit bleek dat kinderen hun trainers meer waarderen door hun sociale vaardigheden dan door hun vakkennis (Baar, 2003). Het vermoeden is dat wanneer trainers over goede sociale vaardigheden beschikken en deze overbrengen naar de jeugdspelers, zij hun jeugdvoetbaltrainers meer zouden waarderen. Dit zou een positieve invloed kunnen hebben op de relatie tussen jeugdvoetbaltrainer en kind en dat is van belang, omdat relationele steun van de trainer samenhangt met meer pro-sociaal gedrag in het sportveld en minder antisociaal gedrag buiten het veld (Rutten et al., 2004; Rutten et al., 2007). De prioriteiten van de onderzochte trainers leken dus anders te liggen dan de prioriteiten van zeer succesvolle trainers in onderzoek van Gould en collega's (2007), omdat deze de nadruk legden op het leren van levenslessen. Wellicht is het zo dat naarmate trainers meer ervaring of succeservaringen opdoen er meer aandacht komt voor andere vormen van ontwikkeling. Dit zou vervolgonderzoek moeten uitwijzen. Daarnaast werd de verwachting uitgesproken dat trainers aan zouden geven veel aandacht te hebben voor partijvormen en herhaling in hun trainingen. Deze verwachtingen werden slechts deels bevestigd. Hoewel enkele trainers aangaven een training altijd af te sluiten met een partijtje, gaf ruim een kwart aan dat van partijtjes alleen onvoldoende geleerd zou worden. Dit is in tegenspraak met de Zeister Visie (KNVB, 2007; van Lingen, 1989) en dus met de verwachting. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat trainers mogelijk meer uitgingen van een andere visie, zoals bijvoorbeeld de ‘Coerver-methode’. Wel gaven trainers aan dat herhaling erg belangrijk is voor het leerproces. Dit was deels conform verwachting. Deze was dat trainers herhaling van partijvormen belangrijk zouden vinden. Trainers gaven wel aan herhaling belangrijk te vinden voor het leerrendement, maar dit had betrekking op de herhaling van andere oefeningen. Trainers leken wel degelijk aandacht te hebben voor deze interactieschaal, maar slechts in beperkte mate. Zo kwam het stimuleren van cognitieve

ontwikkeling nauwelijks aan bod en de creatieve ontwikkeling en taalontwikkeling (in deze context) in het geheel niet. Afgevraagd kan worden of het stimuleren van deze vormen van ontwikkeling niet beter past in de context van de kinderopvang en dus of de interactiekenmerken, afkomstig uit de kinderopvang, volledig kunnen worden toegepast op de sportcontext. Wanneer een trainer geen aandacht besteedt aan de taalontwikkeling is het maar de vraag of dit als een ‘tekortkoming’ van een trainer beschouwd kan worden. Volgens de Zeister Visie is voetbal een complex spel waarbij ruimte is voor creativiteit (KNVB, 2007). Dit wekt het vermoeden dat het de voetbalcontext wel geschikt is voor het stimuleren van de creatieve ontwikkeling van kinderen.

De zesde doelstelling van het onderzoek was inzicht krijgen in hoeverre trainers aandacht besteden aan het begeleiden van zowel positieve als negatieve interacties tussen kinderen en op welke wijze. Trainers leken met name aandacht te hebben voor het begeleiden van negatieve interacties, namelijk het ingrijpen bij ruzies en het ingrijpen bij pestgedrag. Over de manieren waarop werd ingegrepen, leken de trainers bij ruzie veel meer op een lijn te liggen als bij pestgedrag. Dat trainers aangaven vaak ouders of bestuursleden te betrekken in het geval van pestgedrag leek te duiden op een vermijdende aanpak (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Deze aanpak zou kunnen ontstaan omdat trainers adequaat ingrijpen lastig leken te vinden. Slechts enkele trainers gaven aan in te gaan op positieve interacties tussen kinderen, wat er wederom op wees dat slechts enkele jeugdvoetbaltrainers een proactieve houding hadden naar de jeugdvoetballers. Op basis van de definitie van ‘begeleiden van positieve en negatieve interacties’ (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005; NCKO, 2009) kon dan ook geconcludeerd worden dat trainers hier naar eigen zeggen slechts beperkt aandacht aan besteden, omdat ook het aandacht besteden aan positieve interacties belangrijk is. Op dit aspect leek nog veel ruimte voor verbetering te zijn. Verwacht werd dat in dit onderzoek naar voren zou komen dat trainers binnen hun teams niet in voldoende mate bedacht zouden zijn op potentieel pestgedrag. Deze verwachting leek op basis van uitspraken van trainers te kunnen worden bevestigd. Hoewel enkele trainers aangaven pestgedrag erg serieus te nemen, werden door andere trainers veel praktijkvoorbeelden van pestgedrag gegeven, waarbij het merendeel van de trainers expliciet aangaf dat de ernst van het pestgedrag meeviel. Daarnaast werd door meerdere trainers benadrukt dat het belangrijk is objectiviteit in de gaten te houden en de oorzaak niet alleen bij de ‘daders’ te zoeken. Omdat bekend is dat in de sportcontext net zoveel of misschien zelfs meer gepest wordt dan op basisscholen (Baar, 2012) en omdat tevens bekend is dat trainers pestgedrag vaak onderschatten (Baar & Wubbels, 2011), is het niet aannemelijk dat in de onderzochte praktijk de ernst van alle genoemde voorbeelden van pesterijen meeviel, voor zover hier al sprake van zou kunnen zijn bij pestgedrag. Vervolgonderzoek zou uit moeten wijzen wanneer trainers pestgedrag als ernstig beschouwen. Dat voetbal een masculiene sport is zou eraan bij kunnen dragen dat trainers pestgedrag minder serieus nemen en de impact ervan bagatelliseren (Knoppers, 2006). In

vervolgonderzoek zou ook de visie van de jeugdsporters meegenomen moeten worden, om na te gaan of de visies van trainers en jeugdsporters overeen komen.

De laatste doelstelling van het onderzoek was inzicht krijgen in de vraag welke interactieschaal trainers het meest belangrijk vinden en waarom. ‘Het begeleiden van sociale interacties’ werd het vaakst gekozen als meest belangrijk, onder andere omdat het sfeerbepalend zou zijn en om bij te dragen aan de sociale vaardigheden. Dit was opvallend omdat dit een van de interactieschalen was waar nog de meeste winst leek te behalen voor de trainers. Gesprekken en uitleggen werd het vaakst gekozen als ‘minst belangrijke’ interactieschaal. Trainers dachten bij deze interactieschaal in eerste instantie aan het aanpassen van het taalgebruik en dat vonden zij het meest vanzelfsprekend, wat een reden was om deze interactieschaal als minst belangrijk te zien. Trainers leken voor deze interactieschaal de minste aandacht te hebben, dus wat dat betreft sloten deze bevindingen op elkaar aan. Trainers gaven echter ook aan alle interactieschalen belangrijk te vinden en van mening te zijn dat de interactieschalen onderling samenhangen. Dit wekt de indruk dat trainers wel een opvoedkundige taak voor zichzelf zien weg gelegd, maar vervolgonderzoek zou moeten uitwijzen in hoeverre jeugdvoetbaltrainers zichzelf als opvoeder beschouwen.

### **Resumerend**

De algemene doelstelling van het onderzoek was inzicht verkrijgen in hoeverre er sprake is van pedagogische proceskwaliteit van jeugdvoetbaltrainers in hun omgang met jeugdsporters en op welke manier zij hier invulling aan geven. Al met al werd geconcludeerd dat trainers bezig leken te zijn met de verschillende aspecten van pedagogische proceskwaliteit, hoewel in verschillende mate. Om aan de vier basisdoelen van Riksen-Walraven (2004) te voldoen was het noodzakelijk om in voldoende mate met alle interactievaardigheden bezig te zijn. Aangezien dit niet het geval leek te zijn, leek geconcludeerd te kunnen worden dat jeugdvoetbaltrainers niet voldeden aan de criteria voor pedagogische proceskwaliteit. Echter wanneer de interactieschalen individueel bekeken werden, leken sensitieve responsiviteit en regie en leiding wel vrijwel volledig aan te sluiten bij de kenmerken vanuit de literatuur (Boogaard & van Daalen-Kapteijns; Fukkink et al., 2005; NCKO, 2009). De interactiekenmerken ‘ontwikkelingsstimulering’ en ‘respect voor autonomie’ sloten deels aan bij de omschrijvingen van deze kenmerken in de literatuur (Boogaard & van Daalen-Kapteijns; Fukkink et al., 2005; NCKO, 2009). De omschrijvingen van trainers bij ‘begeleiden van interacties’ en ‘praten en uitleggen’ sloten het minst aan bij de omschrijvingen vanuit de literatuur (Boogaard & van Daalen-Kapteijns; Fukkink et al., 2005; NCKO, 2009) en op deze aspecten leek dus nog de meeste winst te behalen. Het ontbreken van een proactieve houding leek bij verschillende interactievaardigheden terug te komen. Door het stimuleren van een proactieve houding bij trainers leek er op meerdere aspecten van pedagogische proceskwaliteit vooruitgang geboekt te kunnen worden.

### **Methodische kanttekeningen**

Binnen het onderzoek moet rekening gehouden worden met enkele beperkingen. Allereerst werden de respondenten niet random geselecteerd, maar werd door contactpersonen bij de verschillende jeugdbesturen bepaald welke trainers benaderd konden worden. Hoewel aangegeven werd dat enige diversiteit in opleidingsniveau, geslacht en het al dan niet gevolgd hebben van trainerscursussen wenselijk was, moet er rekening mee gehouden worden dat dit de representativiteit van het onderzoek beïnvloed kan hebben. Hoewel er diversiteit was in leeftijd en het al dan niet gevolgd hebben van trainerscursussen, was er bijvoorbeeld maar één vrouwelijke trainer opgenomen in de steekproef en slechts één trainer met een niet-Westerse achtergrond. Vervolgonderzoek waarbij rekening wordt gehouden met persoonlijke achtergrondkenmerken is wenselijk, omdat deze achtergrondkenmerken de resultaten zouden kunnen beïnvloeden. Zo kunnen er verschillen zijn in coachstijl tussen mannen en vrouwen ervaren worden (Fasting, 2000; Sagas, Cunningham, & Pastore, 2006). Verder is er in niet-Westerse culturen vaak sprake van een autoritaire opvoedstijl. Hierbij is bijvoorbeeld weinig of geen ruimte voor eigen inbreng of sensitieve responsiviteit (Eldering, 2011). Wanneer er meer trainers met een niet-Westerse afkomst geïnterviewd zou het onderzoek dus andere resultaten gehad kunnen hebben. Een verwachting is dan dat er dan minder aandacht zou zijn voor sensitieve responsiviteit dan bij de huidige onderzoeksgroep. Trainers met een sportopleiding (o.a. CIOS) of onderwijs gerelateerde opleiding (pabo of lerarenopleiding) waren breed vertegenwoordigd in de steekproef. Dit zou de resultaten beïnvloed kunnen hebben, omdat deze trainers in hun opleidingen pedagogische bagage hebben meegekregen, die trainers die geen aanverwante opleidingen gedaan hebben, niet of anders mee gekregen hebben. Vervolgonderzoek waarbij rekening wordt gehouden met persoonlijke kenmerken van trainers, wordt aanbevolen om specifiekere conclusies te kunnen trekken. In dit onderzoek konden geen uitspraken worden gedaan op basis van achtergrondkenmerken, omdat de verdeling van deze kenmerken ongelijk verdeeld was in de steekproef.

Ook kwamen tijdens de veldoriëntatie duidelijkere signalen naar voren van zaken die niet passen binnen een goede ‘pedagogische proceskwaliteit’ dan in de interviews zelf, wat het vermoeden wekt dat een meer willekeurige selectie tot andere resultaten geleid zou kunnen hebben.

Verder moet worden opgemerkt dat op basis van dit onderzoek geen uitspraken gedaan konden worden over het daadwerkelijke gedrag van jeugdvoetbaltrainers, omdat het gedrag van trainers slechts bevraagd is en niet geobserveerd. Uit eerder onderzoek is namelijk gebleken dat trainers vaak een andere perceptie hebben van hun gedrag dan anderen, zoals bijvoorbeeld jeugdsporters (Fraser-Thomas & Côté, 2009; Smoll & Smith, 1991).

Door het cross-sectionele karakter van het onderzoek zijn allen respondenten slechts eenmaal bevraagd. Om eenduidige conclusies te trekken zou het wenselijk zijn



jeugdvoetbaltrainers gedurende langere tijd te volgen, zoals tijdens de veldoriëntatie wel gebeurd is.

Door gebruik te maken van vignetten waarbij tegengestelde meningen werden voorgelegd, door bij de respondenten aan te geven dat zij niet getoetst werden en door hun anonimiteit te garanderen, is getracht de sociale wenselijkheid van antwoorden zoveel mogelijk te beperken. Toch kon niet volledig uitgesloten worden dat jeugdvoetbaltrainers sociaal wenselijke antwoorden gegeven hebben. Daarnaast werden zoveel mogelijk open vragen gesteld, werd doorgevraagd om visies te verhelderen en werden trainers verzocht praktijkvoorbeelden te geven. De vignetten konden tevens een nadelig, sturend, effect hebben gehad. Zo werd bij ontwikkelingsstimulering door trainers met name ingegaan op het stimuleren van de ontwikkelingsgebieden die in de vignetten terug kwamen, namelijk de ontwikkeling van sportvaardigheden en sociale vaardigheden. Op andere vormen van ontwikkeling, zoals bijvoorbeeld creatieve ontwikkeling, werd niet of nauwelijks ingegaan. Hoewel er eerst algemene vragen over iedere interactieschaal werden gesteld (waarbij respondenten hun beeld van een interactieschaal konden schetsen), alvorens over te gaan op de vignetten, zou dit kunnen betekenen dat de vignetten voor sommige respondenten een te sturend effect hadden. Daarnaast werden bij enkele interviews niet telkens algemene vragen ter introductie van een thema gesteld, om tijdnoed te voorkomen. Vooral in deze gevallen zouden de vignetten een sturend effect gehad kunnen hebben.

Hoewel de onderzoeksgroep statistisch gezien niet representatief was, was deze dat inhoudelijk wel. Zoals aangegeven is de interne validiteit op verschillende manieren gewaarborgd. De holistische aanpak was erop gericht een zo goed mogelijk beeld van de alledaagse werkelijkheid neer te zetten. Er was sprake van inhoudelijke generalisatie; de resultaten waren overdraagbaar naar vergelijkbare situaties (Baarda et al., 2001). Het is echter de vraag of de resultaten ook overdraagbaar zijn naar andere sportcontexten. Een reden om dit te betwijfelen is dat ook structurele kenmerken van invloed zijn op de pedagogische kwaliteit van trainers. Een voorbeeld van een structureel kenmerk is bijvoorbeeld groeps grootte (Riksen-Walraven, 2004). Aangezien de groeps grootte per sporttak verschilt, zou dit van invloed kunnen zijn op de pedagogische kwaliteit. Een ander voorbeeld van een structureel kenmerk is 'ruimte, inrichting en materialen' (Riksen-Walraven, 2004). De verwachting is dat trainers bij een welvarende vereniging meer beschikking hebben tot geschikte middelen voor een training, wat de pedagogische kwaliteit ten goede zou kunnen komen. Vervolgonderzoek zou moeten uitwijzen in hoeverre structurele kenmerken van invloed zijn op de pedagogische kwaliteit van jeugdtrainers. Dit geldt ook voor verschillen in pedagogische kwaliteit van jeugdtrainers tussen verschillende takken van sport. Daarnaast zou vervolgonderzoek wenselijk zijn naar de verschillen tussen recreatieteams en prestatieteams, omdat meerdere trainers aangaven dat dit van invloed was op hun mening over bepaalde aspecten van pedagogische proceskwaliteit. Dit kwam vooral naar voren bij

respect voor autonomie en ontwikkelingsstimulering. Verder is vervolgonderzoek wenselijk in andere gebieden, om resultaten in verschillende delen van Nederland te kunnen vergelijken.

### **Implicaties**

In de interviews werd het beeld dat uit de literatuur werd weergegeven, namelijk dat in trainerscursussen over het algemeen te weinig aandacht besteed werd aan pedagogische aspecten, voornamelijk bevestigd. Van de trainers die een of meerdere trainerscursussen van de KNVB gevolgd hadden, gaf de meerderheid aan dat de nadruk op voetbalinhoudelijke aspecten lag, in plaats van op pedagogische aspecten. Aangezien de pedagogische rol van sportverenigingen steeds groter wordt (NOC\*NSF, 2008), kan worden aanbevolen om hieraan meer aandacht te besteden in bestaande trainerscursussen of nieuwe cursussen te ontwikkelen waarbij pedagogische proceskwaliteit centraal staat, omdat trainers dan wellicht beter in staat zijn om, naast hun rol als trainer, ook de rol van opvoeder op zich te nemen.

Verder zou kritisch gekeken moeten worden naar de vraag of van jeugdvoetbaltrainers wel verwacht kan worden dat zij de expliciet pedagogische rol vervullen, die steeds meer van hen verwacht wordt en tevens naar de vraag of dat zij hier toe in staat zijn. Is het met het oog op toenemende pedagogische verwachtingen wellicht nodig dat er een pedagogische basiscursus wordt ontwikkeld voor jeugdvoetbaltrainers die elke trainer dient te volgen? Of moet van jeugdvoetbaltrainers geen grotere pedagogische rol worden verwacht, maar moeten sportverenigingen op een andere manier zorgen voor voldoende pedagogische kennis binnen de vereniging, bijvoorbeeld door het aanstellen van een pedagogisch werker, bij wie trainers met eventuele vragen terecht kunnen (Briggeman, 2011)? Er is steeds meer aandacht komt voor het feit dat sport bij zou kunnen dragen aan de opvoeding en socialisatie van kinderen (Buisman, 2004; NOC\*NSF, 2008). De rol van jeugdtrainers is hierbij cruciaal ((Benson, 2006; Guivernau & Duda, 2002; Rutten et al., 2008), maar er kan niet zonder meer aangenomen worden dat zij de juiste omstandigheden kunnen creëren om bij te dragen aan de opvoeding van kinderen.

Bekend is dat wanneer trainers pedagogische ondersteuning zouden krijgen, die bijvoorbeeld gericht kan zijn op vaardigheden in leiderschap, de proceskwaliteit op peil gehouden kan worden en zelfs verbeterd kan worden (Fukkink et al., 2005). Op basis van dit onderzoek leken trainers bij sensitieve responsiviteit en regie en leiding de minste ondersteuning nodig te hebben. Wel zou in trainerscursussen aandacht besteed kunnen worden aan manieren om orde te kunnen houden, omdat trainers aangaven hier nog wel eens moeite mee te hebben. Pedagogische ondersteuning op het genoemde voorbeeld 'leiderschapsvaardigheden' leek dus minder nodig te zijn, dan bij andere aspecten van pedagogische proceskwaliteit. Wat betreft respect voor autonomie zou het wenselijk zijn om in trainerscursussen aandacht te besteden aan de vraag hoe jeugdvoetbaltrainers de aanwezige erkenning van het belang van eigen inbreng, om kunnen zetten in de praktijk. Dit laatste leek namelijk beperkt te gebeuren en tevens leek weinig actief te worden

gestimuleerd tot eigen inbreng wat betreft trainingen of wedstrijden. Op het gebied van het stimuleren van kennis en vaardigheden zou aandacht besteed moeten worden aan ontwikkelingsstimulering op gebieden waar trainers in eerste instantie niet aan leken te denken. Het leek voor de hand liggend dat trainers vooral aandacht zouden besteden aan de ontwikkeling van voetbalvaardigheden (Baar, 2003), maar vanuit een toenemende pedagogische rol gezien zou het wenselijk zijn dat trainers ook in staat zijn om bijvoorbeeld de cognitieve ontwikkeling te stimuleren. Het begeleiden van sociale interacties vereist nog de nodige aandacht. Omdat trainers de ernst van pestgedrag leken te onderschatten en het daarnaast aangaven het lastig te vinden adequaat in te grijpen, leken trainers extra bagage nodig te hebben om niet alleen vaardigheden ontwikkelen voor het erkennen van pestgedrag (bewustwording), maar ook voor het adequaat omgaan met pestgedrag. Daarnaast gaven sportclubs geen prioriteit aan het omgaan met pestgedrag (Baar & Wubbels, 2011). Wanneer hier bij sportverenigingen meer prioriteit aan zou worden gegeven is de verwachting dat dit voor trainers, verbonden aan de vereniging, ook een grotere rol gaat spelen. Tot slot vergt lijkt praten en uitleggen de meeste aandacht te vragen. Het wordt aangeraden in trainerscursussen aandacht te besteden aan een proactieve houding van trainers als het gaat om het vergroten van kennis van jeugdvoetballers. Hier is enige overlap met de interactieschaal ontwikkelingsstimulering, want door een proactieve houding wat betreft kennis vergroting, kunnen ook andere vormen van ontwikkeling gestimuleerd worden. Het stimuleren van een proactieve houding van jeugdvoetbaltrainers, verdient op basis van de resultaten bij meerdere interactieschalen, extra aandacht in trainerscursussen.

## Literatuur

- Baar, P. (2002). *Training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sport clubs. Prevalence, stability and approach across different contexts* (Doctoral dissertation). Utrecht: Utrecht University.
- Baar, P., & Wubbels, T. (2011). Peer aggression and victimization: Dutch sport coaches' views and practices. Utrecht: Utrecht University.
- Baarda, D. B., Goede, M. P. M. de, & Meer-Middelburg, A. G. E., van der. (1996). *Basisboek open interviewen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D. B., Goede, M. P. M. de., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Boogaard, M., & Daalen-Kapteijns, M. van. (2011). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Boonstra, N., & Hermens, N. (2011). *De maatschappelijke waarde van sport. Een literatuurreview naar de inverdieneffecten van sport*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Briggeman, A. (2011). *Ervaren pedagogische kwaliteit op sportverenigingen in Rotterdam-IJsselmonde. Een onderzoek naar de ervaren structurele, proces-, kind- en omgevingskenmerken van kaderleden op drie sportverenigingen in Rotterdam, ten aanzien van de interventie "pedagogisch coördinator"*. (Master Thesis). Verkregen van <http://igitur-archive.library.uu.nl.proxy.library.uu.nl/student-theses/2011-0725-201346/Masterthesis%20Briggeman%2c%20A-3512789.pdf>
- Buisman, A. (2004). Opvoeding in en door sport. *Pedagogiek*, 24, 310-324. Ede: Kennispraktijk.
- Coerver, W., & Derksen, J. (1983). *Voetbal leerplan voor de ideale voetballer*. Amsterdam: Elsevier.
- Collard, D., & Hoekman, R. (2012). *Sportdeelname in Nederland: 2006-2011*. Utrecht: Mulier Instituut.
- Collard, D., & Hoekman, R. (2013). *Sportdeelname in Nederland: 2006-2012*. Utrecht: Mulier Instituut.
- Danish, A., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46, 38-49. doi:10.1080/04419057.2004.9674365
- Eldering, L. (2011). *Cultuur en opvoeding*. Rotterdam: Lemniscaat
- Endresen, I. M., & Olweus, D. (2005). Participation in power sports and antisocial involvement in preadolescent and adolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 468-478. doi:10.1111/j.1469-7610.2005.00414.x

- Fasting, K. (2000). Female and Male Coaches in The Eyes of Female Elite Soccer Players. *European Physical Education Review*, 6, 91-110. doi:10.1177/1356336X000061001
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, R. M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279. doi:10.1080/02701367.2000.10608907
- 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, 19-40. doi:10.1080=1740898042000334890
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2009). Understanding Adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23. Ede: Kennispraktijk.
- Fukkink, R., Tavecchio, L., Kruif, R. de, Vermeer, H., & Zeijl, J. van. (2005). Criteria voor kwaliteit van kinderopvang: visies van sleutelpersonen. *Pedagogiek*, 25, 243-261. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Gould, D., Collins, K., Laurer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning football coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 16-37. doi:10.1080/10413200601113786
- Guivernau, M., & Duda, J. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31, 67-85. doi:10.1080/03057240120111445
- Hedstrom, R., & Gould, D. (2004). *Research in youth sports: Critical issues status*. Michigan: Institute for the Study of Youth Sports.
- Hilhorst, J. (2012). *Conceptueel kader en onderzoeksopzet Trainer-Kind INTERACTIE*. Ede: Kennispraktijk.
- Kavusannu, M. (2005). Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sport Sciences*, 24, 575-588. doi:10.1080/02640410500190825
- Knoppers, A. (2006). *Wat brengt sport teweeg?!* Zeist: Jan Luiting Fonds.
- KNVB (2007). *Visie van de KNVB op het (beter) leren voetballen*. Zeist: KNVB.
- KNVB (2012). *Rapport evaluatie aanpak excessen*. Zeist: KNVB.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Kuhlemeier, H., Boxtel, H. van., & Til, A. van. (2012). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs. Eerste meting voorjaar 2011*. Arnhem: Cito.
- Lucassen, J., & Van Bottenburg, M. (2004). *Sneller, hoger, sterker, beter. Kwaliteitsmanagement in de sport*. Nieuwegein: ARKO Sports Media.

- Lingen, B. van, & Pauw, V. (1996). *De bal is rond... en dat is best moeilijk. Leerboek voor de jonge voetballer*. Zeist: KNVB.
- Lingen, B. van (1989). *Beter leren voetballen*. Zeist: KNVB.
- NCKO (2009). *Pedagogische kwaliteit & de NCKO-kwaliteitsmonitor*. Utrecht: Bureau Kwaliteit Kinderopvang (BKK).
- Niks, A. (2009). *Opvoeding binnen de sportvereniging*. (Master thesis). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- NOC\*NSF (2008). *Olympisch Vuur in Nederland aangestoken door NOC\*NSF. Olympisch plan 2028 visiedocument 'maatschappelijke waarde van sport'*. Arnhem: NOC\*NSF.
- Riksen-Walraven, J.M. A. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: doelstellingen en kwaliteitscriteria. In M.H. van Ijzendoorn, L.W.C. Tavecchio & J.M.A. Riksen-Walraven (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*, (pp.100-123). Amsterdam: Boom.
- Rutten, E. A., Deković, M., Stams, G. J. M., Schuengel, C., Hoeksma, J. B., & Biesta, J. J. (2008). On- and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study. *Journal of Adolescence*, 31, 371-387.  
doi:10.1016/j.adolescence.2007.06.007
- Rutten, E., Stams, G. 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
- Rutten, E., Stams, G., Deković, M., Schuengel, C., Hoeksma, J., & Biesta, G. (2004). Jeugdsport en morele socialisatie. Effecten van fair-play, sociomoreel redeneren, moreel klimaat en relationele stuen van de trainer op anti- en sociaal gedrag in en om het veld. *Pedagogiek*, 24, 324-341. Verkregen van <http://www.pedagogiek-online.nl.proxy.library.uu.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/248/247>
- Sagas, M., Cunningham, G. B., & Pastore, D. (2006). Predicting Head Coaching Intentions of Male and Female Assistant Coaches: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Seks Roles*, 54, 695-705. doi:10.1007/s11199-006-9035-x
- Schippers, E. I. (2011a). *Kamerbrief over het actieplan naar een veiliger sportklimaat*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/04/22/kamerbrief-over-het-actieplan-naar-een-veiliger-sportklimaat.html>
- Schippers, E. I. (2011b). *Uitwerking actieplan 'Naar een veiliger sportklimaat'*. Ede: Kennispraktijk.
- Schippers, E. I. (2012). *Kamerbrief over geweld op voetbalvelden en programma naar een veiliger sportklimaat*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voetbalvandalisme/documenten-en->

publicaties/kamerstukken/2012/12/14/kamerbrief-over-geweld-op-sportvelden-en-programma-naar-een-veiliger-sportklimaat.html

Smoll, F. L. & Smith, R. E. (1991). Behavioral research and intervention in youth sports. *Behavior Therapy*, 22, 329-344. Ede: Kennispraktijk.

Smoll, F.L. & Smith, R.E. (2002). *Coaches die nooit verliezen*. Amsterdam: Stichting HQ&P.

Smoll, F.L., & Smith, R.E. (2006). Conducting sport psychology training programs for coaches: Cognitive-behavioral principles and techniques. In J.M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*, (pp. 458-480). Boston: McGraw-Hill.

Stegeman, H., Bax, H., Hoekman, R., & Slotboom, M. (2007). Aspecten van de kwaliteit van de lichamelijke opvoeding. In: H. Stegeman (Red.), *Naar beter bewegingsonderwijs: Over de kwaliteit van sport en bewegen op school*, (pp. 23-99). 's-Hertogenbosch/ Nieuwegein: W. J. H. Mulier Instituut/ Arko Sports Media.

Stichting NSA (2012). *Naar een sportief sportklimaat. Plezier in de sport voor iedereen*. Bilthoven: Stichting NSA.

Tiessen-Raaphorst, A. (2010). *Sportdeelname in Nederland. Gemeten volgens de methode Richtlijn Sportdeelname Onderzoek (RSO)*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

Verwey- Jonker Instituut (2011). *De publieke waarde van sport*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign: Human Kinetics.

Weiss, M. (1995). Children in sport: An educational model. In: M. Muphy (ed.) *Sportpsychology interventions*, (pp. 39-62/64-66). Champaign: Human Kinetics.

Zimmermann, M. A., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30, 221-243. doi:10.1023/A:1014632911622