

Wat is een sportopleiding waard?

**Individuele opbrengsten van en betekenisgeving aan de opleiding
Leider Sportieve Recreatie**



Wat is een sportopleiding waard?

Individuele opbrengsten van en betekenisgeving aan de opleiding Leider Sportieve Recreatie

Opleiding: *Universiteit Utrecht*
Utrechtse School voor Bestuur- & Organisationswetenschap
Master Sportbeleid & Sportmanagement

Opdracht: *Afstudeeronderzoek*

Begeleider: *A. Knoppers*

Tweede lezer: *I. Claringbould*

Auteur: *Joost Kuppens*
Student nummer 3643921

Datum: *Juli 2013*

Plaats: *Utrecht*

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie over de opbrengsten van een sportopleiding zoals de deelnemers deze kunnen genieten. Hiervoor heb ik onderzoek gedaan bij de opleiding *Leider Sportieve Recreatie* (LSR) welke wordt gefaciliteerd door de Stichting Nederlandse Sport Alliantie (NSA).

De basis van mijn bevindingen is gevormd door een opleiding LSR te volgen in Arnhem. Als participierend-observant heb ik veel nieuwe ervaringen en kennis opgedaan. Zowel op het gebied van les- en leidinggeven als op het gebied van deze onderzoeksmethode. In mijn opleidingstraject heb ik nooit eerder te maken gehad met deze wijze van dataverzameling. Juist door deze onervarenheid was het erg leuk en spannend om te doen. Ik begaf me in een nieuwe omgeving met “achterstandsjongeren” welke andere gewoonten en gebruiken hebben dan ik. Ik probeerde me aan te passen aan hun waarden en normen en me in te sluiten in de groepsdynamiek. Door samen de opleiding te volgen is mijn begrip voor deze jongeren met allerlei jeugdproblematieken gegroeid.

Deze scriptie is de afsluiting van de masteropleiding Sportbeleid & Sportmanagement aan de Utrechtse School voor Bestuur- & Organisationswetenschap. Net als de afgelopen twee jaar tijdens de master is mijn achtergrond als student Sociologie in deze scriptie merkbaar. Bij de opstart van deze scriptie wilde ik oorspronkelijk gaan onderzoeken hoe een LSR-opleiding de sociale ongelijkheid in de samenleving kan verkleinen. Achteraf gezien een té idealistisch beeld van een sportopleiding in een complexe samenleving wat ook niet onderzoekbaar was. Later wilde ik naast mijn kwalitatief onderzoek ook een effectmeting gaan doen via vragenlijsten om in beeld te krijgen waar een grote hoeveelheid geslaagden LSR-cursisten terecht komen op de arbeidsmarkt. Ook dit bleek teveel werk voor de beperkte tijdsspanne van het scriptietraject. Uiteindelijk is mijn onderzoek vanuit positivistisch perspectief opgeschoven naar een onderzoek met interpretatieve blik waarin de betekenisgeving vanuit de cursisten centraal staat.

Na mezelf overgegeven te hebben aan mijn beperkingen als onervaren onderzoeker en aan de korte periode die er is om al in de eerste ronde af te studeren, ben ik trots op hetgeen wat er het laatste half jaar tot stand gekomen is. Een scriptie welke theoretische verdieping geeft op complexe centrale sociologische thema's en de lezer meer inzicht geeft in de meerwaarde van een sportopleiding, met name de LSR, voor vooral de deelnemers die het in onze samenleving moeilijk hebben.

Deze scriptie zou er niet in deze vorm zijn geweest zonder de kritische begeleiding van mijn scriptiebegeleidster Annelies Knoppers. Mijn grote dank voor je uitgebreide feedback, vooral in de laatste drukke dagen. Daarnaast wil ik de NSA bedanken voor twee leerzame en leuke stagejaren en voor de vrijheid die ik heb gekregen om mijn afstudeeronderzoek op eigen wijze te mogen bewandelen. Richting het thuisfront wil ik drie personen in het bijzonder bedanken. Nina, bedankt voor al je geduld dat je de laatste periode op hebt weten te brengen met een ietwat chagrijnige vriend die haast had om nog vóór de zomervakantie af te studeren. Mam en Rob, super bedankt voor de tijd die jullie in mijn scriptie hebben gestoken om het stuk te controleren op correcte Nederlandse spelling.

Ik wens iedereen heel veel leesplezier toe.

Joost Kuppens,
Juli 2013.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
1. Inleiding	1
1.1 Opleiding en Kapitaal	2
1.2 Verschil van mijn onderzoek met eerdere literatuur over opleiding en kapitaal	3
2. Wat is kapitaal?	4
2.1 Kapitaal op micro-, meso-, of macroniveau?	4
3. Wetenschappelijke positionering	5
3.1 Ontologie	6
3.2 Epistemologie	7
4. Probleemstelling	8
5. Theoretisch kader	8
5.1 Habitus, veld en distinctie	8
5.2 De reproductie van sociale ongelijkheid	11
6. Casusbeschrijving	12
7. Vraagstellingen en doelstellingen	13
7.1 Doelstellingen	13
8. Relevantie van het onderzoek	14
8.1 Wetenschappelijke relevantie	14
8.2 Maatschappelijke relevantie	14
9. Defineringen van kapitaal bij dit onderzoek	15
9.1 Economisch kapitaal	15
9.2 Sociaal kapitaal	15
9.3 Cultureel kapitaal	16
9.4 Linguïstisch kapitaal	17
9.5 Menselijk kapitaal	17
9.6 Fysiek kapitaal	18
9.7 Symbolisch kapitaal	18
10. Achtergrondinformatie	19
10.1 Stichting NSA	20
10.2 Sportbedrijf Arnhem	21
10.3 Jongerenwerkers Arnhem	21
10.4 Begeleiders opleiding	22
10.5 De cursisten	22
11. Methoden	23
11.1 Documentanalyse	23
11.2 Gesprekken	23
11.3 Participerende-observatie	23
11.3.1 Positionering in de groep	24
11.3.2 Notities	25
11.4 Interviews	26
11.4.1 De respondenten	26
11.4.2 Topiclijst	27
11.5 Analyse en verwerking	28
12. Resultaten en discussie	28
12.1 Startkapitaal	29
12.1.2 Startkapitaalbezit als drempel	35
12.1.3 Hoe is mijn startkapitaal van invloed op mijn betekenisgeving en kapitaalvorming?	38
12.2 Habitus	39
12.2.1 Invloed op kapitaalvorming	39

12.2.2	Invloed op betekenisgeving.....	43
12.2.3	Invloed op het veld.....	44
12.3	Groepsdynamiek.....	45
12.3.1	Kritiek op elkaars gedrag.....	46
12.3.2	Kritiek op docente.....	46
12.3.3	Invloed groepsdynamiek op mijn kapitaalvorming.....	48
12.4	Hoe ontwikkelen zich kapitaalvormen bij cursisten van een LSR-opleiding.....	48
	niveau 2 en welke betekenissen geven zij hieraan?.....	48
13	Conclusie.....	50
13.1	Kapitaalvorming vanuit en betekenisgeving aan een sportopleiding.....	50
13.2	Meerwaarde voor de NSA.....	51
13.3	Bijdrage voor de wetenschap.....	52
13.4	Verbeterpunten van dit onderzoek.....	53
13.5	Vervolgonderzoek.....	53
	Literatuurlijst.....	54
	Bijlagen.....	57
	Bijlage 1: Protocol PVB 2.1 - Praktijkbeoordeling.....	57
	Bijlage 2: Topiclijst.....	61

Samenvatting

Deze scriptie beschrijft hoe een sportopleiding zorgt voor opbrengsten op individueel niveau en welke betekenis cursisten hieraan geven vanuit het oogpunt van cursisten met weinig startkapitaal. Om inzicht te krijgen in het proces van kapitaalvorming via een sportopleiding heb ik als observerend-participant meegelopen met de opleiding 'Leider Sportieve Recreatie' en vervolgens mijn medecursisten geïnterviewd. Naast kennis en ervaring over lesgeven in de recreatiesport; menselijk kapitaal, zijn er ook zes ander kapitaalvormen zichtbaar als opbrengsten voor de cursisten. In deze economisch kwetsbare tijden waarbij vooral laagopgeleiden het slachtoffer zijn, lijkt het raadzaam om een sportopleiding te volgen voor diegenen die affiniteit hebben met sport en graag binnen dit werkveld aan de slag willen. Op deze manier verstevigen cursisten hun kapitaalbezit en daarmee allerlei belangrijke sociale waarden. De kapitaalvorming van en betekenisgeving aan een sportopleiding blijkt sterk afhankelijk te zijn van het startkapitaal van de cursist, van zijn habitus en van de groepsdynamiek tijdens de opleiding. Hierdoor verschilt de waarde van een sportopleiding tussen cursisten en zal deze opbrengst eveneens verschillen per sportopleiding.

In deze scriptie laat ik zien hoe abstracte theoretische begrippen als veld, habitus, sociale distinctie, betekenisgeving en kapitaal bezien kunnen worden binnen de praktische context van een sportopleiding en hoe deze begrippen elkaar beïnvloeden.

1. Inleiding

Als gevolg van diverse economische crisissen en reorganisaties in het bedrijfsleven, neemt de werkloosheid in Nederland de laatste jaren fors toe (Volkskrant, 04-04-2013). Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) hebben inmiddels 659.000 mensen van de beroepsbevolking geen betaalde arbeid (cbs.nl). Vooral laagopgeleide jongeren zijn het slachtoffer van de financieel moeilijke tijden zoals uit blijkt uit cijfers van Drees (2012) en uit een beleidsdocument van de Gemeente Amsterdam (De Jong, Van Oosteren & Slot, 2013). Volgens een literatuurstudie van Edzes, Broersma & Van Dijk (2010) zijn laagopgeleiden minder productief, minder gezond en minder daadkrachtig in vergelijking met hoger opgeleiden. Om deze reden zijn werkgevers vooral op zoek naar hoger opgeleiden en blijven/worden lager opgeleiden vaker werkloos (Edzes et. al, 2010). In *Sociologie* van Berger & Berger (1972) wordt beschreven dat mensen met een lager opleidingsniveau hun leven met een minder hoog cijfer waarderen dan hoger opgeleiden. De eerste groep voelt zich minder gelukkig doordat ze een minder hoog inkomen hebben, meer sociale uitsluiting ervaren, ongezonder zijn, op jongere leeftijd sterven, zich vaker onveilig voelen etc. Opleiding is dus niet alleen van invloed op iemands arbeidssucces maar heeft ook invloed op andere gebieden en daarom lijkt het belangrijk te zijn dat mensen opleidingen volgen.

Burgers & Engbersen (2004) geven aan dat stijging op de sociaal-economische ladder een centrale waarde in onze moderne samenleving is. Veel mensen die onder aan deze ladder staan, zouden graag willen klimmen (Berger & Berger, 1972) maar kunnen zij dit wel? Hoe draagt een opleiding bij aan hun sociale positie? Zijn er voor iedereen gelijke kansen om te slagen in het onderwijs?

Werklozen beschikken volgens een SCP-rapport (Guiaux, 2011) in het algemeen over minder hulpbronnen om doelen, zoals gezondheid en financiële rijkdom, te behalen. Hulpbronnen worden in dit rapport als volgt verwoord:

“Hulpbronnen verwijzen naar een breed scala van zaken die iemand kan aanwenden om een doel te bereiken, van kennis opgedaan in een opleiding tot sociale netwerken” (Guiaux, 2011 p.25).

Volgens Guiaux (2011) bestaat er een relatie tussen armoede en sociale uitsluiting. Mensen die weinig sociaal contact hebben met anderen, leven als gevolg hiervan vaker in armoede en andersom. Naast sociale contacten zijn ook andere hulpbronnen, zoals opleiding, van invloed op iemands welvaren en heeft armoede weer op meer dan alleen iemands sociale contacten invloed (Guiaux, 2011). Hulpbronnen lijken elkaar dus te versterken. Ook volgens De Wilde (2008) is een gebrek aan hulpbronnen één van de oorzaken waardoor arme mensen weinig aan hun situatie kunnen doen. Door via opleiding de hulpbronnen te vergroten, lijkt de kans op werkloosheid en andere ongewenste situaties kleiner te worden.

1.1 Opleiding en Kapitaal

Zowel de hulpbronnen als middel om bepaalde doelen te bereiken als deze doelen zelf worden ook wel *kapitaal* genoemd (Becker 1964, 1993; Bourdieu 1989).

Volgens Edzes et al. (2010) volgen mensen scholing omdat zij daar baat bij zouden hebben. Via opleiding zouden mensen grotere kans maken op kapitaalbezit. Gezien de eerder besproken relaties tussen sociale uitsluiting, armoede en opleidingsniveau, versterkt de ene vorm van hulpbronnen/kapitaalbezit dus de andere vorm van kapitaalbezit waardoor kapitaal een belangrijke rol speelt in de sociale ongelijkheid in de samenleving (Bourdieu, 1986a).

Volgens het meritocratisch gedachtegoed wordt opleiding in onze democratische samenleving steeds meer bepalend voor het “slagen in de maatschappij” en hebben mensen via onderwijs gelijke kansen om te slagen (Swierstra & Tonkens, 2008). Bourdieu (1984) geeft echter aan dat er sprake is van reproductie van sociale ongelijkheid waarbij kinderen die opgroeien in gezinnen met veel kapitaal meer kansen hebben binnen het onderwijssysteem en daardoor meer profiteren van allerlei voordelen die een hoger opleidingsniveau met zich meebrengt. Vooral mensen met het juiste *culturele kapitaal* en aansluitende *habitus*, waarover later meer, werven meer kapitaal door het volgen van een opleiding (Bourdieu, 1984). Zij hebben meer kans om een hoog opleidingsniveau te bereiken en eenmaal het onderwijs doorlopen, hebben zij allerlei manieren om de sociale ongelijkheid in stand te houden en er voor te zorgen dat vooral “hun groep” kan slagen in het onderwijs.

Kapitaalbezit lijkt dus belangrijk om te kunnen slagen in de maatschappij en via (sport)opleiding zou dit kapitaalbezit kunnen worden vergroot. Hoe verloopt de werving van kapitaal via een sportopleiding en wat zijn voor mensen met weinig kapitaal de mogelijkheden en kansen om een dergelijke opleiding te behalen?

In een artikel van Kyndt, Govaerts, Claes, De La Marché & Dochy (2013) wordt duidelijk dat de kwetsbare positie van laagopgeleide medewerkers inderdaad versterkt kan worden door het volgen van bijscholingen, cursussen en opleidingen. Deze medewerkers volgen echter minder opleidingen dan hun hoger opgeleide collega's. Om ook lager opgeleiden te motiveren voor bijscholingen, is het belangrijk dat de scholing aansluit bij de huidige werkzaamheden van de werknemers of bij datgene wat ze in de toekomst hopen te gaan doen (Kyndt et. al, 2013). Om te weten waarom laagopgeleide mensen een sportopleiding volgen en welke kapitaalvorming ze van hieruit verwachten, is het dus ook zaak om te weten welke *betekenis* (Weick, 1995) de deelnemers aan de opleiding geven.

1.2 Verschil van mijn onderzoek met eerdere literatuur over opleiding en kapitaal

De meeste onderzoeken naar kapitaalvorming vanuit opleidingen, zijn op zoek naar de lange termijneffecten van opleiding op inkomen (Boxman, Flap & De Graaf, 1990), op gezondheid (Guiaux, 2011), op in- en uitsluiting (Berger & Berger, 1972) etc. Echter hebben deze onderzoeken geen oog voor hoe er al effecten ontstaan tijdens een opleiding. Vernieuwend aan mijn onderzoek is dat ik ga kijken wat een opleiding oplevert tijdens een opleiding én wat de te verwachten opbrengsten zijn na de opleiding. Onderzoek van Lerman (2013) toonde aan dat naast kennis via opleiding ook niet-academische vaardigheden belangrijk zijn om een succesvolle arbeidscarrière op te zetten. Welke niet-academische vaardigheden bedoeld worden, is niet duidelijk beschreven. Ik probeer dit te verbeteren door wél te beschrijven welke niet-academische vaardigheden ontstaan door het volgen van een sportopleiding en zal dit plaatsen binnen kapitaalvorming. Terwijl andere onderzoeken bij voorbaat selecteerde op één specifieke mogelijke meerwaarde van sport (Seippel, 2006), sta ik open voor alle mogelijke meerwaarden zoals cursisten deze kunnen verwoorden en ik bij hen kan waarnemen. Hoewel sport al eerder allerlei positieve meerwaarden heeft toebedicht gekregen zoals het gezondheidsaspect (Ministerie van VWS, 2009) en onderling vertrouwen (Verweel, 2007) is mij onderzoek naar de opbrengsten van opleidingen in de sport, niet bekend. Anders dan in eerdere literatuur (Putnam, 1995) bekijk ik de meerwaarde van sport niet op het niveau van grote groepen maar ga ik op zoek naar de opbrengsten op individueel niveau bij cursisten met een beperkt *startkapitaal*. Hierbij ga ik niet kijken naar kwantitatieve gegevens om de opbrengsten te kunnen vastleggen (Van der Meulen, Ruiters & Ultee) maar ga ik via kwalitatief onderzoek op zoek naar zowel de kapitaalvorming van en betekenisgeving aan een sportopleiding en daarbij richt ik me op laagopgeleide cursisten. In menig artikel (Kyndt et. al, 2013) wordt uitgegaan van een maakbare

samenleving waarin individuen alle mogelijkheden hebben om zich te scholen en via opleiding allerlei doelen te verwezenlijken. Ander perspectief ziet juist grote afhankelijkheid van iemands opvoeding, van de omgeving en van de aanwezige hulpbronnen en denkt dat bij sommige mensen de voorwaarden voor een succesvolle onderwijsloopbaan ontbreken (Bourdieu, 1986a). In mijn onderzoek ga ik zowel op zoek naar kapitaal welke door een sportopleiding gevormd wordt als naar de factoren die deze kansen op kapitaalvorming beïnvloeden.

Voordat ik mijn onderzoeksvragen beschrijf en aangeef hoe mijn wetenschappelijke bril hieraan heeft bijgedragen, beschrijf ik allereerst wat kapitaal is.

2. Wat is kapitaal?

Bij deze term zullen veel mensen denken aan de hoeveelheid geld en economische goederen die iemand bezit. In wetenschappelijke, veelal sociologische, literatuur wordt kapitaalbezit echter geformuleerd als hulpbron om te slagen in de maatschappij zoals Guiaux (2011) het verwoordt:

“Hulpbronnen verwijzen naar een breed scala van zaken die iemand kan aanwenden om een doel te bereiken, van kennis opgedaan in een opleiding tot sociale netwerken” (Guiaux, 2011 p.25).

Deze hulpbronnen die mensen kunnen aanwenden, worden in de literatuur veelal ingedeeld in verschillende typen kapitaal (Becker 1964, 1993; Bourdieu, 1989).

Hoewel er verschillende interpretaties bestaan over welke vormen van kapitaal onderscheiden kunnen worden en hoe die gemeten kunnen worden, spreken wetenschappers vaak over kapitaal als hulpbron welke de individu, de groep en/of de samenleving iets oplevert in de toekomst.

Seippel (2006, p. 2) zegt bijvoorbeeld: *“First, ‘capital’ is something that might give a future benefit.”*

Ook ik beschouw in mijn onderzoek kapitaal als hulpbronnen om een bepaald doel te bereiken.

2.1 Kapitaal op micro-, meso-, of macroniveau?

Ervan uitgaande dat kapitaal staat voor ‘een hulpbron dat iets oplevert in de toekomst’, dan blijft de vraag nog; wie levert het iets op? De opbrengsten kunnen gezien worden vanuit een micro-, meso-, en macroperspectief. Dit wordt hierna uitgelegd aan de hand van het begrip ‘sociaal kapitaal’.

Op macroniveau spreekt Putnam (1993;1995) over de samenhang tussen het aantal lidmaatschappen van een vrijwillige organisatie, zoals een sportvereniging, en de onderlinge vertrouwensgraad in de medemens binnen een bepaalde regio (macroniveau). Putnam (1995) refereert naar een proces waarin Amerikanen weliswaar steeds vaker gaan bowlen maar dit steeds vaker individueel doen waardoor de banden met andere leden in de samenleving lossen worden. Als gevolg daarvan daalt het onderling vertrouwen en worden waarden en normen in de samenleving minder nageleefd.

Sociaal kapitaal vanuit het *mesoperspectief* gaat over de netwerken en sociale relaties binnen specifieke groepen en binnen een specifieke omgeving (Bourdieu 1984; 1998). Doordat er verschillen zichtbaar zijn in sportkeuzes tussen inkomensgroepen en verschillen in de wijze waarop deze sociale groepen de sport beoefenen, is sport een *onderscheidingsstrategie* voor de hogere klassen (Metaal, 2003; Stempel, 2005; Ultee, Arts, Flap 2003). Daar waar Putnam vooral *bridging contacts* beschrijft, waardoor de samenleving als geheel elkaar meer vertrouwd en zich met elkaar verbonden voelt, gaat Bourdieu uit van *bonding contacts*. Deze laatste contacten versterken de “binnenbanden” maar niet de “buitenbanden” waardoor groepen van elkaar gescheiden blijven. Zo vonden Van der Meulen, Ruiters & Ultee (2005) een sterke relatie tussen inkomensniveau's en sportkeuzes in Nederland. Rijke mensen kiezen vaker sporten als cricket en golf terwijl de armere inkomensgroepen vaker gaan voor biljarten en voetbal waardoor er weinig sociaal contact plaatsvindt van mensen uit verschillende inkomensklassen.

Vanuit het *microperspectief* verwijst sociaal kapitaal naar een eigenschap van individuen met individuele opbrengsten. Zo onderzochten Boxman, Flap & De Graaf (1990) de invloed van sociaal kapitaal van Nederlandse managers op hun inkomens. Van de Laar & Philips (2006, p.195) leggen uit dat sociaal kapitaal op microniveau gaat om het volgende: “*Bij sociaal kapitaal gaat het om de netwerken waarvan men gebruik kan maken bij de verwerving van een plaats in de samenleving*”.

Samengevat, vanuit het micro- en mesoperspectief gaat sociaal kapitaal om netwerken welke respectievelijk individuen en groepen opbrengsten opleveren, terwijl vanuit het macroperspectief gekeken wordt naar opbrengsten voor de gehele maatschappij.

Siisänen (2000) is van mening dat een interpretatie van kapitaal afhangt van het perspectief op de sociale werkelijkheid dat gebruikt wordt en van het meetniveau (micro, meso, macro) waarnaar gekeken wordt. Seippel (2006) zegt dat de definitie van sociaal kapitaal afhankelijk is van de onderzoeksvragen. Mede door mijn kijk op de sociale werkelijkheid, waarover later meer, ga ik ervan uit dat kapitaalvorming bij studenten van een sportopleiding niet bij allemaal hetzelfde verloopt. Om die reden ben ik op zoek naar de individuele betekenisgeving die gegeven wordt aan een sportopleiding en bekijk ik kapitaalvorming eveneens vanuit het microperspectief.

3. Wetenschappelijke positionering

Aanleiding voor mijn onderzoek is dat ik benieuwd ben naar de mate waarin mensen hun eigen levenssucces in handen hebben. Heeft iedereen gelijke kansen op het succesvol volbrengen van een sportopleiding? Levert een sportopleiding voor iedereen hetzelfde op? In dit deel beschrijf ik mijn wetenschappelijke positionering op gebied van ontologie (hoe zie ik de werkelijkheid?) en epistemologie (hoe wil ik deze werkelijkheid onderzoeken?).

3.1 Ontologie

Mijn onderzoek richt zich op het *handelen* en de *betekenisgeving* van een groep cursisten bij een sportopleiding. Deze handelingen en betekenisgeving vinden plaats binnen de *context* van een sportopleiding. Ontologie heeft betrekking op deze termen van *individueel handelen*, *betekenisgeving* en *context*. Binnen de ontologie zijn er verschillende perspectieven op hoe deze begrippen elkaar beïnvloeden. Vanuit het ene perspectief wordt uitgegaan van een doelrationalistisch handelend individu welke geheel vrij is van contextuele invloed in zijn eigen keuzes en handelingen en dit komt sterk terug in het rationalismeperspectief van Weber (Ultee, Arts & Flap, 2001). Het handelen van deze individuen gaat bewust waarbij kosten en baten steeds worden afgewogen en het geeft vorm aan de sociale werkelijkheid. Het tweede perspectief gaat juist uit van een sociale werkelijkheid waarin de context sterke invloed heeft op het handelen van individuen wat bijvoorbeeld terugkomt in de integratietheorie van Durkheim (Ultee, Arts & Flap, 2001). Voor mijn onderzoek is het relevant welke ontologische positie ik inneem op dit gebied. Zie ik het handelen en de betekenisgeving van de cursisten als uiting van een conditionerende context waarin zij slechts acteren als speelbal van de beïnvloedende achtergrond en omgeving? Of zie ik de cursisten als individuen die, vrij van contextuele invloed, bewust doelrationeel keuzes maken in betekenisgeving en hun daaruit voortvloeiende handelingen?

Deze twee tegensprekende perspectieven worden door Reed (2013) ook wel het *agency/structure-dilemma* genoemd. Reed (2003) beschrijft vier mogelijke ontologische posities die ingaan op het dit dilemma. Het determinisme, conflationisme, relationisme en voluntarisme vertegenwoordigen respectievelijk een geringe tot sterke mate van vrijheid van eigen handelen binnen de context waarin wij leven. Mijn eigen wetenschappelijke blik past bij het relationisme.

De mogelijkheden voor de cursisten, welke ik in mijn onderzoek betrek, om te handelen en de toekomst te benaderen zoals zij willen, wordt volgens mij allereerst beperkt door hun persoonlijke achtergrond welke gekenmerkt wordt door een laagopleidings- en inkomensniveau en allerlei jeugdproblematieken. Daarnaast verwacht ik dat de context waarin de cursisten zich begeven, met diverse heersende normen en verwachtingen, sterke invloed heeft op de gedragsvrijheid van cursisten. Individuen hebben weliswaar de vrijheid om andere keuzes te maken maar gezien de sociale structuren en heersende waarden en normen is het afwijken van de norm ongebruikelijk en kan dit leiden tot sociale uitsluiting (Taket, Crisp, Nevill, Lamaro, Graham & Barter-Godfrey, 2009). Gezien de ongewenstheid van deze uitsluiting is het uit de pas lopen een zeldzame optie en daarmee wordt het leven naar mijn mening sterk beïnvloed door de context. Door ongelijke machtsrelaties in de samenleving, kunnen de cursisten met weinig kapitaalbezit ook weinig veranderen aan de heersende normen. Voor hen is het moeilijk om invloed te hebben op formele en informele gedragsregels welke vorm krijgen vanuit instituties (Scott, 1995). Wel zie ik enige ruimte voor eigen

keuze en handeling en wil daarom het pure deterministische gedachtegoed, waarin geen enkele vrijheid voor eigen handelen is, wat nuanceren

Giddens pleit voor een synthese tussen micro-macro-perspectief en het agency/structure dilemma. Binnen de microsociologie staat het handelen van individuen centraal met de gedachten dat mensen capabele actoren zijn die veel weten over het waarom van hun handelen. Een mens is *handelingsbekwaam*. Mensen handelen niet bewust rationeel op basis van onbeïnvloede keuzes maar zijn wel in staat te reflecteren op hun eigen handelen en daarmee in staat te besluiten in het vervolg anders te gaan handelen. Echter hebben sociale instituties ook grote invloed op de handelingsruimte van individuen en hoe zij betekenis geven aan hun sociale context. Daarnaast wordt de context volgens Giddens gevormd door het handelen van deze individuen en dus hebben deze zaken wederzijdse invloed (Jacobs, 1993).

Deze wederzijdse invloed van context en handelen komt ook terug in de perspectieven van Bourdieu (1986a) welke ik in mijn theoretisch kader zal beschrijven. Hierin worden deze mechanismen uitgelegd aan de hand van de begrippen *habitus* en *veld*.

3.2 Epistemologie

Na de positionering op de ontologie, volgt de bij dit onderzoek passend epistemologie, de manier waarop ik denk de werkelijkheid te kunnen onderzoeken. Om te bepalen hoe ik inzicht kan krijgen in het proces van kapitaalwerving, maak ik gebruik van de vier perspectieven van Deetz (1996) ingedeeld in twee dimensies/assen. Op de as van dissensus-consensus plaats ik me in het midden. Ik ga uit van ongelijke kansen op kapitaalvorming welke moeilijk te doorbreken is en een sociale werkelijkheid waarbinnen mensen zich van elkaar proberen te onderscheiden via profilering van hun kapitaalbezit (Bourdieu, 1984). Dit past bij het dissensus perspectief. Aan de andere kant zie ik de beperkte mogelijkheden tot het doorbreken van deze sociale structuren als ongewenst en hoop ik dat sportcursisten met weinig startkapitaal via een opleiding kunnen werken aan een betere toekomst. Deze idealistische wens past meer bij het consensus perspectief. Het onderzoek begeeft zich daarmee zowel aan de consensus- als dissensus zijde van de eerste dimensie (Deetz, 1996).

Op de 'elite a priori/local emergent dimensie', de tweede dimensie van Deetz (1996), hanteer ik het local emergent perspectief. Ik ga op zoek naar de betekenissen die de cursisten zelf geven aan een opleiding en wat het hen in hun eigen ogen gebracht heeft en in de nabije toekomst zal brengen. Ik ga met weinig theoretisch fundament het veld in en ga ik proberen te achterhalen welke thema's belangrijk zijn in de unieke context van de onderzoekscase. Deels bekijk ik de cases met enige achtergrondkennis en gelezen theorieën over kapitaal. Om verkoking te voorkomen, wil ik zo open mogelijk het veld in, op zoek naar betekenissen die cursisten zelf geven aan de sportopleiding en aan opbrengsten hiervan. Ik geloof dat er niet slechts één werkelijkheid is maar dat deze afhankelijk is

van de persoon, de tijd en het veld. Om deze reden is het zoeken naar zowel gedeelde als niet-gedeelde betekenissen vanuit de cursisten interessant. Door op zoek te gaan naar ieders eigen verhaal en daarmee naar ieders eigen werkelijkheid, maak ik gebruik van de interpretatieve benadering. In het volgende onderdeel beschrijf ik het probleem waardoor het onderzoek tot stand is gekomen.

4. Probleemstelling

Volgens Guiaux (2011) is de kans op armoede en sociale uitsluiting groter wanneer men weinig kapitaal heeft. Zo is het vinden van een baan en daarmee het verwerven van een (hoger) inkomen voor werklozen lastig zonder (hoog) opleidingsniveau. Het is voor mensen met een beperkt startkapitaal moeilijk om het reguliere onderwijspad succesvol te bewandelen en van daaruit kapitaal op te bouwen (Bourdieu 1984; 1986a). Verschil in startkapitaal en daarmee verbonden habitus tussen de cursisten voorafgaand aan een sportopleiding, zorgt mogelijk voor een verschil in betekenisgeving aan de opleiding en ook voor een verschil in kapitaalvorming (Bourdieu, 1984).

Draagt een sportopleiding bij aan het vergroten van kapitaalbezit? Zo ja, hoe zorgt een sportopleiding hiervoor en hoe veranderen hierdoor toekomstverwachtingen van de cursisten? Gezien mijn wetenschappelijke positionering gebruik ik theorieën van Bourdieu (1984; 1986a; 1986b) om mijn onderzoeksvragen op te baseren en focus in mijn onderzoek mee te bepalen. Hierover meer in het volgende hoofdstuk.

5. Theoretisch kader

Allereerst werk ik de begrippen *habitus*, *veld*, *sociale distinctie* en haar verbanden (Bourdieu, 1986a) nader uit zodat beter begrepen kan worden hoe het handelen van sportstudenten en de betekenissen die zij geven aan een opleiding en haar opbrengsten in verband gebracht kan worden met kapitaalvorming. Vervolgens beschrijf ik hoe volgens Bourdieu (1984) sociale ongelijkheid in stand wordt gehouden en daarmee de kapitaalwervingkansen klein zijn voor de cursisten.

5.1 Habitus, veld en distinctie

Bourdieu (1986b) onderscheidt een aantal vormen van kapitaal en geeft daarbij aan dat de kansen op kapitaalvorming in onze samenleving ongelijk verdeeld zijn door ongelijkheid in machtsposities. Deze ongelijke kansen reproduceren de bestaande ongelijkheid tussen groepen. Deze groepen zijn geen duidelijk te onderscheiden objectieve sociale klassen maar zijn subjectief waar te nemen groepen binnen een specifieke context of veld die zich van elkaar onderscheiden in hun habitus welke tot uiting komt in hun levensstijl.

Habitus

Habitus gaat over het onbewuste persoonlijke manieren van denken, waarnemen en handelen. Door de habitus die een individu heeft, zijn deze persoonlijke manieren vanuit zijn of haar oogpunt, vanzelfsprekende denkpatronen, waarnemingen en handelingen. Zonder er bij stil te staan of er ook alternatieven zijn, vindt men bepaalde zaken logisch. Bourdieu (1984) verwoordt dit als volgt:

“Habitus is a structuring structure which organizes practices and the perception of practices for all agents. Every individual’s personal history, preferences and dispositions placed in the context of the surrounding social Reality form a structure that to a certain extent predetermine that individual’s potential courses of action. Social class, education, upbringing and past choices determine in part the behavior of an agent in the field.” (Bourdieu, 1984, p.170)

Habitus wordt gezien als de handelingskant van individuen en gaat over de manier waarop mensen geneigd zijn de wereld waar te nemen, te waarderen en daarbinnen te handelen (Jacobs, 1993). Met zijn onderzoeken naar *smaak* geeft Bourdieu (1986a) concrete voorbeelden van de invloed van iemands habitus op zijn waarnemingen en handelingen. Sommige mensen waarderen, vanuit hun habitus, schilderijen puur op basis van hoe het er uit ziet. Anderen stellen zich juist de vraag wat het voorstelt, wat voor nut het schilderij heeft etc. (Tacq, 2003).

Habitus is gedetermineerd via de opvoeding, socialisatie en omgeving maar tegelijkertijd ook determinerend. De habitus beïnvloedt het handelen maar tegelijkertijd zorgt dit handelen voor een bepaalde levensstijl en betekenisgeving aan de omgeving (Metaal, 2003). Binnen deze “omgeving” heersen er bepaalde normen over welke levensstijluitingen het meest gewaardeerd worden. Terwijl de ene habitus, welke als levensstijl tot uiting komt, wel goed aansluit bij deze norm, doet de andere dit minder. Volgens Bourdieu (1984) blijft er ongelijkheid in de samenleving bestaan door de verschillen in levensuiting, veroorzaakt door de habitus. Doordat de elite met de meeste mogelijkheden om de norm in de omgeving te bepalen, hun gedragsuitingen, waarnemingen en denkbeelden tot norm verheffen welke voortkomt uit hun habitus, kunnen zij zich blijven onderscheiden. Volgens Bourdieu (1986b) komt dit sterk terug in het onderwijs. Doordat de habitus van scholieren met veel *cultureel startkapitaal* sterker aansluit bij de sociale normen binnen het onderwijs in vergelijking met scholieren die een andere habitus van thuis uit meekrijgen, heeft de eerste groep meer kansen op succes in het onderwijs. Scholieren die het vanzelfsprekend vinden om te luisteren naar de docent, regels gemakkelijk opvolgen en het vanzelfsprekend vinden om hun huiswerk te maken, zullen meer succes hebben als scholieren met andere gedragspatronen die voor hen vanzelfsprekend zijn (Bourdieu, 1986b). Doordat habitus deels door opleiding wordt gevormd,

zullen werkzoekenden met een hoog opleidingsniveau sterker aansluiting vinden bij de habitus van de potentiële werkgevers en daarmee gemakkelijker een baan vinden dan laagopgeleiden. Bij sollicitanten met hetzelfde opleidingsniveau maar verschillende habitus, zal de sollicitant met de best passende habitus het gemakkelijkste een baan kunnen vinden. Bij sollicitanten komt de habitus bijvoorbeeld tot uiting in hun taalgebruik in sollicitatiebrieven, de manier waarop ze zich kleden en welke lichaamshouding ze aannemen bij een sollicitatiegesprek etc.

Veld

De invloed die een individu heeft op anderen is afhankelijk van het veld waarin men zich begeeft, hoe bepaalde eigenschap hierbinnen door anderen worden gewaardeerd en hoe deze eigenschappen/kapitaalbezit in dit veld tot uiting komen. Volgens Jacobs (1993) creëren de mensen die zich in het veld begeven samen wat op dat moment in dat specifieke veld relevante persoonlijke eigenschappen zijn welke mensen helpen om te slagen in dat veld. Zo zijn eigenschappen zoals een sportief lichaam en leiderschap waarschijnlijk relevante eigenschappen in het veld van een sportopleiding terwijl ze in een ander veld relatief onbelangrijk zijn.

Volgens Wacquant (2006) bestaat de sociale ruimte uit velden:

“The various spheres of life, art, science, religion, the economy, the law, politics, etc., tend to form distinct microcosms endowed with their own rules, regularities, and forms of authority – what Bourdieu calls fields. A field is, in the first instance, a structured space of positions, a force field that imposes its specific determinations upon all those who enter it” (Wacquant, 2006, p.6)

Zowel habitus als veld hebben invloed op iemands levensstijluitingen. Het verschil tussen habitus en veld is dat zij respectievelijk van binnenuit en buitenaf komt (Wacquant, 2006).

Individen hebben allen een unieke achtergrond waardoor zij hun eigen onbewuste habitus ontwikkelen. Deze habitus heeft invloed op hoe de individuele betekenisgeven aan de context, oftewel veld, waarin zij zich op dat moment begeven. Om die reden zegt Bourdieu dat de habitus praktijken en percepties 'structureert'. Iemands habitus is op zichzelf al 'gestructureerd' door de omgeving/het veld waarin mensen opgroeien en zich begeven (Metaal, 2003). Het veld kan de habitus van de individu vormen. Daarnaast heeft de ene habitus meer aansluiting met de normen in het veld dan de andere waardoor mensen juist wel/niet zich met hun habitus in dat veld willen profileren. Ook Bourdieu spreekt dus over wederzijdse invloed van aan de ene kant de *betekenisgeving en handelen/habitus* van mensen en aan de andere kant de *context/veld* waarin zich dit afspeelt. Ik sluit ik me aan bij de uitwerkingen van Giddens (Jacobs, 1993) , Bourdieu (1984) en Weick (1995) en zie een wisselwerking tussen handelende en betekenisgevende individuen (habitus)

en de context (veld), passende bij mijn wetenschappelijk perspectief van het relationisme. Individuen geven sociale structuren vorm door de norm te bepalen en tegelijkertijd beïnvloeden deze sociale structuren ook de waarnemingen, betekenisgeving en handelingen van deze individuen (Dom, 2005). Weick (1995) beschrijft het proces van betekenisgeving via het begrip 'enactment'. Mensen worden in hun handelen beïnvloed door de omgeving maar door hun handelen beïnvloeden zij tevens ook de omgeving en gaan daar vervolgens weer naar handelen. Door onderlinge interactie wordt betekenis gegeven en deze komt tot uiting in het handelen van mensen (Weick, 1995).

Sociale distinctie

Objectieve sociale klassen bestaan niet volgens Bourdieu (1991). Er zijn meerdere vormen van kapitaal waarin mensen meer of minder dominant kunnen zijn maar dit wil niet zeggen dat mensen steeds te plaatsen zijn in rangen en standen. Het is mogelijk dat iemand bijvoorbeeld veel invloed heeft door zijn of haar economisch kapitaal terwijl hij/zij weinig cultureel kapitaal heeft etc. Daarnaast kan iemand binnen het ene veld wel dominant zijn maar in het andere niet; afhankelijk van de setting en tijd en hoe de andere aanwezigen oordelen over dit kapitaalbezit. Het gaat erom hoe bepaalde gedragsuitingen worden gewaardeerd door anderen binnen het specifieke veld. Dit waardeoordeel is ook al beïnvloedt op haar beurt want dit is afhankelijk van het veld waarin "de beoordelaars" zich begeven. Door het toekennen van symbolische waarde aan de uitingen van een levensstijl in een gegeven veld, vindt er classificatie tussen de verschillende levensstijlen plaats waarbij de ene uiting meer waarde toegekend krijgt dan de andere. Doordat bepaalde groepen meer in staat zijn de norm over levensstijlen te bezitten, te uiten én te bepalen, ontstaat er een blijvend subjectieve ruimte tussen sociale lagen in de samenleving; *sociale distinctie* (Jacobs, 1993).

5.2 De reproductie van sociale ongelijkheid

Bourdieu (1984) beschrijft hoe vooral cultureel kapitaal en iemands habitus zorgen voor deze instandhouding van sociale distinctie in de samenleving. Mensen met veel cultureel kapitaal hebben meer kans op school- en arbeidsmarktkansen. Daarmee hebben zij meer de gelegenheid om nuttige sociale relaties op te bouwen, te participeren binnen dure vormen van vrijetijdsbesteding en kostbare goederen aan te schaffen met veel symbolische waarde. Hierdoor kunnen mensen met veel cultureel kapitaal zich blijven onderscheiden en veel invloed uitoefenen op datgene wat als de maatschappelijke norm wordt gezien van bijvoorbeeld taalbeheersing en gebruik (linguïstisch kapitaal). Door hun voorspong in cultureel kapitaal en aansluitende habitus, is het voor hen gemakkelijker om te slagen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt. Er vindt hier dus een opeenstapeling van kapitaal plaats.

Bourdieu (1984) ziet het onderwijs als instituut waar, door ongelijk bezit van cultureel startkapitaal tussen de scholieren, de ongelijkheid in stand wordt gehouden. Hierdoor ontstaat er een verschil in de mate waarin sociale normen binnen het onderwijs al dan niet aansluiten bij de habitus die de scholier van thuis uit mee krijgt. De mensen met meer cultureel kapitaal hebben meer macht in de samenleving en daarmee meer invloed op het onderwijssysteem. Hierdoor zorgen zij ervoor dat hun habitus de meest legitieme is binnen het onderwijs. Scholieren met een andere habitus hebben hierdoor blijvend minder kans op succes in het onderwijs.

Om meer mensen aan een baan te krijgen helpt het dus om in de opvoeding de juiste dosis cultureel kapitaal en habitus mee te krijgen maar dit lijkt sterk af te hangen van hoe de ouders dit zelf bezitten (Bourdieu, 1984). Omdat opleiding ook van invloed is op iemands habitus en cultureel kapitaal, lijkt het voor het vinden van een baan belangrijk te zijn om een opleiding te volgen. Hierdoor doen mensen in de eerste plaats kennis en ervaring op welke gerelateerd zijn aan arbeidsfuncties. Daarnaast leren ze ook niet-academische vaardigheden (Lerman, 2013) welke het succes op de arbeidsmarkt positief beïnvloeden.

Door de accumulatie van kapitaalvormen en het verschil in (vooral cultureel) kapitaalbezit tussen mensen, bestaat er de blijvende sociale distinctie, een afstand tussen mensen binnen de sociaal maatschappelijke sfeer welke geen objectief klassenverschil weergeeft maar afhankelijk is van het veld waarin de individuen bewegen. Met dit onderzoek wil ik te weten komen hoe kapitaal bij cursisten van een sportopleiding met weinig startkapitaal zich ontwikkelt en hoe dit startkapitaal van cursisten en hun habitus hierin een rol spelen. Weke sportopleiding ik hiervoor onderzocht heb, beschrijf ik in het volgende hoofdstuk.

6. Casusbeschrijving

Om inzicht te krijgen in de betekenisgeving vanuit laagopgeleiden aan een sportopleiding en hoe bij hen vanuit zo'n opleiding kapitaal ontstaat, doe ik onderzoek naar de opleiding Leider Sportieve Recreatie (LSR). De Nederlandse Sport Alliantie (NSA) biedt de opleiding LSR aan op twee niveaus. Mensen die een LSR-opleiding gedaan hebben, zijn werkzaam binnen de buurtsport, sportverenigingen, naschoolse opvang, kinderopvang, gevangeniswezen en recreatiebedrijven (www.sportalliantie.nl).

Voor mijn onderzoek heb ik in Arnhem een groep jonge LSR-cursisten met beperkt startkapitaal onderzocht. Zij volgen de LSR-opleiding niveau 2, het laagste niveau waarop deze opleiding wordt aangeboden. Sportbedrijf Arnhem nam samen met een aantal jongerenwerkers het initiatief om zogenoemde "achterstandsjongeren" een kans te geven op een beter toekomstperspectief door het

aanbieden van deze opleiding maar wat levert het de cursisten nu daadwerkelijk op in termen van kapitaal?

7 Vraagstellingen en doelstellingen

Hoewel uit eerder onderzoek reeds is gebleken hoe sport (Verweel, 2007) en opleiding (Kyndt et. al, 2013) invloed hebben op iemands kapitaalbezit, is mij literatuur waarin geschreven wordt over de mechanismen achter kapitaalvorming door een sportopleiding niet bekend waardoor onderstaande vragen relevant lijken.

“Hoe ontwikkelen zich vormen van kapitaal bij cursisten van een sportopleiding en welke betekenissen geven zij hieraan?”

De volgende subvragen m.b.t. de cursisten dienen ter ondersteuning van deze hoofdvraag:

- Welke vormen van kapitaal worden ontwikkeld door een opleiding zoals LSR?
- Met welke verwachtingen en doelstellingen starten de cursisten aan een opleiding zoals LSR?
- Welke betekenissen geven de cursisten aan de inhoud en opbrengst van zo’n opleiding?
- Hoe zijn vormen van kapitaal, die de cursisten voorafgaand aan een sportopleiding als LSR bezitten, van invloed op de betekenisgeving aan deze opleiding?
- Welke drempels zijn er in de ogen van de cursisten om zo’n opleiding te volbrengen?

7.1 Doelstellingen

Met deze scriptie wil ik inzicht krijgen in het proces van individuele kapitaalvorming door de opleiding LSR teneinde een bijdrage te leveren aan de vraag hoe een sportopleiding cursisten kapitaal oplevert op individueel niveau. Daarbij bekijk ik mijn onderzoeksvragen vanuit het theoretisch kader van Bourdieu (1984; 1986b) om te zien hoe de habitus van de cursisten en het veld van de LSR-opleiding een rol spelen in de individuele kapitaalvorming en betekenisgeving. Vanuit mijn ontologische positionering hou ik rekening met wederzijdse invloed van veld en habitus. Daarnaast stel ik me de vraag hoe mensen met weinig startkapitaal, in een samenleving waarin strijd en ongelijke machtsverdelingen centraal staan, kapitaal kunnen verwerven door en betekenis geven aan een sportopleiding. Op deze manier wil ik inzicht krijgen in de vraag voor wie de opleiding andere mate of andere soort kapitaal oplevert dan voor de ander. Is er sprake van kapitaalaccumulatie bij de “groot kapitaalbezitters” of levert de opleiding de cursisten met weinig kapitaal nieuwe opbrengsten?

8. Relevantie van het onderzoek

In dit deel beschrijf ik achtereenvolgens de wetenschappelijke en de maatschappelijke relevantie.

8.1 Wetenschappelijke relevantie

Er is veel literatuur (Bourdieu, 1986; Boxman, Flap & De Graaf, 1990; Siisiäinen, 2000; Granovetter, 1993; Ruiters & De Graaf, 2006) waarin onderzoek gedaan wordt naar de effecten van kapitaalbezit in de ene vorm op de verwerving van kapitaalbezit in andere vorm. Ook over het verband tussen sport en kapitaalwerving is reeds bestaand werk ruim voor handen (Putnam, 1995; Seippel, 2006; Vermeulen, 2007). Anders dan in eerdere onderzoeken wil ik echter niet alleen weten *of* sport bijdraagt aan de vorming van kapitaal maar vooral *hoe* het volgen van een sportopleiding bijdraagt aan deze kapitaalvorming. Daarbij ga ik op zoek naar mechanismen achter de verbanden en daarmee naar “the black box” (Mayan, 2009). In navolging van het advies van Seippel (2006) maak ik al bij de start van mijn onderzoek een keuze in het meetniveau waarop ik kapitaal behandel; op het microniveau, kapitaalopbrengst voor de individuele cursist. Door in het volgende hoofdstuk mijn beschrijvingen van de kapitaalvormen te beschrijven in vergelijking met eerder onderzoek, zorgt deze scriptie eveneens voor meer inzicht in deze theoretische concepten en hoe de interpretatie ervan mede afhangt van het meetniveau waarnaar onderzoek gedaan wordt. Tenslotte is mijn onderzoek vernieuwend doordat het hier niet gaat om het verband tussen sport*participatie* en kapitaal maar hoe een sportopleiding kan bijdragen aan kapitaalvorming. Sportparticipatie blijkt bij te kunnen dragen aan het sociaal kapitaal van de sporters (Verweel, 2007; Putnam 1995), aan hun gezondheid (Ministerie van VWS, 2009), zelfvertrouwen (Marsh, 1993) etc. Via een sportopleiding om trainer/coach/begeleider te worden, doen cursisten waarschijnlijk andere kennis en ervaringen op dan bij sportparticipatie en zijn andere competenties vereist om succesvol te zijn.

8.2 Maatschappelijke relevantie

Zoals eerder gezegd, neemt de werkloosheid de laatste jaren in Nederland flink toe en daarvan zijn vooral laagopgeleide jongeren de dupe. Wanneer mensen via opleidingen meer kapitaal verwerven, zullen zij gemakkelijker een baan vinden en minder snel slachtoffer worden van bezuinigingen en reorganisaties (Edzes et. al, 2010). Via dit onderzoek kan gekeken worden hoe sportopleidingen bijdragen aan de vorming van kapitaal. Doen de cursisten van de LSR-opleiding kapitaal op welke hen een beter toekomstperspectief oplevert?

Volgens Kyndt et. al, (2013) zijn laagopgeleide werknemers eerder bereid om een cursus of bijscholing te volgen wanneer de inhoud ervan aansluit bij de werkzaamheden die deze mensen doen of hopen te gaan doen. Met dit onderzoek breng ik in kaart hoe de LSR-cursisten spreken over de inhoud en opbrengsten van de opleiding en zo achterhaal ik wat zij vinden van de bruikbaarheid van

de opleiding. Welke betekenis geven de cursisten aan deze sportopleiding? Hoe zien zij relevantie van opgedaan kapitaal met de werkzaamheden die ze (willen) verrichten?

Om een antwoord te kunnen geven op deze vragen, beschrijf ik allereerst hoe ik zeven vormen van kapitaal definieer en hoe dit zich verhoudt tot eerder onderzoek en literatuur hieromtrent.

9. Defineringen van kapitaal bij dit onderzoek

In de literatuur worden vele vormen van kapitaal beschreven. In mijn onderzoek betrek ik zeven vormen. Bourdieu onderscheidt in meerdere werken van hem (1984, 1986b) vier hoofdvormen van kapitaal; *cultureel*, *economisch*, *sociaal* en *symbolisch kapitaal*. Een vijfde kapitaalvorm vanuit Bourdieu, *linguïstisch kapitaal* is vooral ondersteunend aan het culturele kapitaal begrip (Van de Laar & Philips, 2006). In een boek van Wacquant (2006) waarin hij de kapitaalvormen van Bourdieu nader uitwerkt, wordt *fysiek kapitaal* hieraan toegevoegd. Engbersen (2002) spreekt daarnaast over *menselijk kapitaal*, ook wel human capital genoemd (Portes, 1998). Omdat ik op zoek ben naar de individuele opbrengsten van de opleiding, zal ik de kapitaalvormen beschrijven op het microniveau. Hieronder volgt een overzicht van diverse interpretaties bij de zeven vormen van kapitaal en hoe ik zelf deze kapitaalvormen behandel.

9.1 Economisch kapitaal

Engbersen (2002) beschrijft het economisch kapitaal aan de hand van de inkomensverhoudingen tussen groepen mensen in Nederland. Gezien mijn focus op het microniveau en dus individuele kapitaalopbrengsten van de LSR-opleiding sluit ik me echter aan bij de beschrijvingen van Bourdieu (1986b) en Wacquant (2006). Ik zie deze vorm van kapitaal als individueel bezit van geld en goederen en de economische positie waarin individuen zich bevinden. De website loonwijzer.nl, een instrument van het Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, geeft op basis van enquêtes en wetgevingen een indicatie over iemands loon, afhankelijk van onder ander het opleidingsniveau. Een trainer/coach/begeleider binnen de sportsector heeft volgens deze website recht op een hoger loon zodra hij of zij gerelateerde opleidingen of cursussen heeft gevolgd. Mogelijk hebben de cursisten door de opleiding een baantje gevonden of verwachten zij dat dit in de toekomst gaat gebeuren. Ook promotie bij de eventuele huidige werkgever of een financiële opslag past binnen deze vorm van kapitaalwerving.

9.2 Sociaal kapitaal

Al eerder beschreef ik hoe sociaal kapitaal vaak is beschreven als algemeen maatschappelijke nut. Hierbij refereert het sociaal kapitaal bij de “macro-sociaal-kapitalisten” als Verweel (2007), Putnam (1993; 2001) en Seippel (2006) naar veralgemeniseerd vertrouwen en politieke betrokkenheid.

Sociaal kapitaal zou effect hebben op de mate van onderling vertrouwen maar in de onderzoeken is steeds onduidelijk wat nu oorzaak en gevolg is. Er is sprake van een zogenaamde tautologische meting waarbij vertrouwen zowel de onafhankelijke als afhankelijke variabele presenteert.

“Both Coleman and Putnam are regularly accused of confusing causes and effects when it comes to analyses of social capital, and the problem is that the concept readily takes on a tautological form: social capital (social relations) produces social capital (trust)” (Seippel, 2006, p.3).

Op het micro- en mesoperspectief gaat sociaal kapitaal om netwerken waaruit respectievelijk individuen en groepen opbrengsten genereren. Niet alleen is de grootte van het netwerk van belang maar ook het type bindingen dat iemand heeft. Vooral *weak ties* leveren opbrengsten op, bijvoorbeeld bij het vinden van een baan (Granovetter, 1973). Dit zijn personen waarmee iemand maximaal 1x per week contact heeft. Deze *weak ties* zijn overbruggende contacten die door hun ‘unieke informatie’ de desbetreffende persoon kunnen informeren over bijvoorbeeld vacatures (Granovetter, 1973). Daarnaast zorgen deze *weak ties* ervoor dat je niet alleen beïnvloedt wordt door mensen uit de eigen omgeving met een zelfde habitus maar dat je ook kennismaakt met de gewoonten van “anderen”. De Ruiter, De Graaf & Flap (2007) voegen hieraan toe dat ook de ‘inhoud’ van de contacten een rol speelt. Het helpt vooral als je contacten hebt met mensen die zelf veel kapitaal bezitten: *“Het gaat om de grootte én de inhoud (kwaliteit van je hulpbronnen) van je netwerk.”* (De Ruiter et al. 2007).

Sociaal kapitaal behandel ik eveneens als het aantal sociale contacten en haar kwaliteit. Daarbij ga ik kijken hoe het sociale kapitaal van de cursisten hen helpt in het succesvol doorlopen van de opleiding. Ook een negatief effect van het sociale netwerk is mogelijk omdat de cursisten bijvoorbeeld regels en omgangsnormen overtreden doordat de regels in hun “eigen groep” afwijken van de heersende waarden en normen (Engbersen, 2002). Dit wordt duidelijk door te kijken naar de regels en afspraken die de LSR-docente probeert mee te geven. Ook zal ik kijken of de contacten die tijdens de opleiding ontstaan vooral bestaan uit bridging- of bonding contacts en of het gaat om strong- dan wel *weak ties* zodat ik kan beschrijven welke opbrengsten de cursisten vanuit hun sociaal kapitaal in de toekomst kunnen verwachten.

9.3 Cultureel kapitaal

De meeste aandacht in de werken van Bourdieu (1984, 1986a), gaat uit naar deze vorm van kapitaal. Cultureel kapitaal komt in zijn visie tot uiting in de levensstijl van mensen, bezit van culturele goederen en geïnstitutionaliseerde zaken als certificaten, diploma’s en beoordelingen (Siisänen, 2000). De levensstijl van mensen komt voort uit een bepaalde *habitus* van mensen; hun gebruiken en

gewoonten welke worden gevormd door opvoeding en opleiding (Bourdieu, 1984). Opleidingsniveau wordt door Bourdieu (1984, 1986a) dan ook meegenomen als indicator voor iemands culturele kapitaal.

Voor mijn eigen interpretatie bij deze vorm van kapitaal, sluit ik me aan bij het SCP-rapport (Guiaux, 2011) waarin cultureel kapitaal wordt beschreven als slechts het besef van heersende normen, waarden en culturele codes. Opleiding valt volgens dit rapport bij het 'menselijk kapitaal' en niet bij het 'cultureel kapitaal'. Wel geven zij aan dat onderwijs kan bijdragen aan het besef van de heersende normen, waarden en culturele codes. Voor mijn eigen onderzoek is het niet relevant of ik een sportopleiding in haar geheel bij één van de twee kapitaaltvormen plaats. Waar ik naar op zoek ben, is hoe de LSR-opleiding effect heeft op het kapitaalbezit van de cursisten. Dit kan dus zowel effect op menselijk als op cultureel kapitaal betekenen. Ik ga op zoek naar de heersende normen, waarden en culturele codes van de cursisten door te kijken naar hun gedrag, hun uiterlijke verzorging en kledingsstijl. Daarbij ga ik er vanuit dat deze opleiding voor verandering in hun cultureel kapitaalbezit kan zorgen. In de LSR-cursistenmap staan een aantal "burgerschapcompetenties" zoals 'op tijd komen' en 'afspraken nakomen'. Het beheersen van deze competenties schaar ik eveneens bij het culturele kapitaal dat door de opleiding verworven kan worden.

9.4 Linguïstisch kapitaal

Sterk verbonden met het culturele kapitaal is het besef van heersende normen over taalgebruik. Bourdieu (1991) stelt dat het linguïstisch kapitaal van een persoon als vanzelfsprekend gevolgen heeft voor zijn of haar kansen binnen het onderwijs en op de arbeidsmarkt.

Kennis van de taal en de manier van taalgebruik domineren in instituties als de school, is volgens De Jong & Leseman (2001) een vorm van linguïstisch kapitaal dat letterlijk te gelde gemaakt kan worden in economisch kapitaal en in politieke macht.

Ik ga dan ook op zoek naar woorden die mij opvallen en woorden die veel voorkomen en daarmee wat zeggen over hoe het taalgebruik van de cursisten aansluit bij de heersende normen. Ook eventueel nieuwe woorden die geleerd worden door de opleiding vind ik interessant.

9.5 Menselijk kapitaal

Deze vorm van kapitaal wordt gemeten aan de hand van de hoeveelheid kennis, ervaring en opleidingsniveau dat mensen hebben (Guiaux, 2011; Boxman, Flap & De Graaf, 1990) en wordt ook wel *human capital* genoemd. Volgens Engbersen (2002) gaat het hier om wat er in de hoofden van mensen afspeelt:

“Waar het economisch kapitaal van mensen kan worden afgelezen aan hun bankrekening en het human capital in de hoofden van mensen zit, heeft sociaal kapitaal betrekking op de structuur van sociale relaties.” (Engbersen,2002, p. 138)

Het gaat bij menselijk kapitaal om kennis en competenties welke je kan aanwenden via ervaring en opleiding. De LSR-opleiding kan zorgen voor het verwerven van persoonlijke competenties welke de cursisten meer bekwaam maken in het les- en leidinggeven binnen de recreatieve sport. Competenties, kennis en vaardigheden die de LSR-cursisten opdoen, zouden zowel bij het menselijk als bij het cultureel kapitaal geplaatst kunnen worden. Ik maak hierbij een onderscheid tussen competenties die betrekking hebben op het nakomen van regels, afspraken en culturele codes enerzijds (burgerschapscompetenties) en competenties die betrekking hebben op kennis en vaardigheden als Leider Sportieve Recreatie anderzijds. Zie bijlage 1 voor het protocol met beroepscompetenties waar, bij een praktijkbeoordeling, op getoetst wordt.

9.6 Fysiek kapitaal

Zowel de presentatie van ons lichaam als de lichamelijke gezondheid kan *fysiek kapitaal* genoemd worden (Wacquant, 1995). Volgens het SCP-rapport (Guiaux, 2011) hangt gezondheid samen met armoede en sociale uitsluiting. Dientengevolge kan gezegd worden dat het fysieke kapitaal van de LSR-cursisten een belangrijk kapitaalbezit is om andere kapitaalvormen mee te kunnen bereiken.

Gezonde cursisten zullen wellicht beter in staat zijn een “goede” plek op de arbeidsmarkt te vinden en te behouden. Daarnaast verleent de presentatie van het lichaam een bepaalde vorm van status waarbij mensen met positief gewaardeerde uiterlijke kenmerken meer status bezitten dan anderen binnen desbetreffende veld. Cursisten die over veel sportieve vaardigheden beschikken, zullen binnen de sportieve context beter kunnen voldoen aan de heersende norm. Cursisten met de meest relevante fysieke vaardigheden zullen het gemakkelijkst sport en spel kunnen voordoen in hun mogelijk toekomstige arbeidscarrière en daarmee is het beschikken over deze vaardigheden een voordeel. De cursisten beoefenen tijdens de contacturen zelf ook sportspellen. Wellicht merken de cursisten hierdoor bepaalde vooruitgang in hun fysieke vaardigheden. Ook is het mogelijk dat cursisten door de opleiding zich voornemen om hun fysieke vaardigheden, bijvoorbeeld conditie of een traptechniek, in de toekomst te gaan verbeteren.

9.7 Symbolisch kapitaal

Bourdieu (1986b) besteedt tevens aandacht aan symbolisch kapitaal, wat gaat over de erkenning van de verschillende vormen van kapitaal als legitiem (Wacquant, 2006).

De andere vormen van kapitaal krijgen allemaal een betekenis via symbolisch kapitaal. Sociale groepen, gemeten naar de hoeveelheid kapitaal zijn slechts 'klassen op papier' totdat deze tot uiting komen door het handelen en vervolgens een waardeoordeel ontvangen van anderen.

"Social classes implicated by the distribution of economic, cultural and social capital are only "classes on paper", that is, only potentialities, unless they are transformed into meaningful differences, mediated by symbolic capital" (Siisänen, 2000, p.12)

De erkenning die gegeven wordt aan uitingen van kapitaalbezit, is het symbolisch kapitaal (Siisänen, 2000). Het symbolische kapitaal reflecteert vanuit Bourdieu's perspectief de waarde die een bepaald bezit of gedragsuiting binnen een veld krijgt welke wordt bepaald door het oordeel van anderen in dat veld. Bij de sportopleiding is het bijvoorbeeld van belang hoe het fysiek kapitaal van een cursist door anderen beoordeeld wordt. Door het toekennen van een oordeel krijgt iemand zijn of haar fysiek kapitaal pas een bepaalde waarde. Ook door met elkaar in competitie te gaan binnen een bepaald veld, zoals de sportzaal van de LSR-opleiding, blijkt welk lichaam het beste in staat is om dát te bereiken waarvoor men met elkaar in competitie is. Pas zodra er een gemeenschappelijke waarde wordt gehecht aan het winnen van dit spel, zullen de personen die winnen door hun fysieke kenmerken, status ontleen aan deze fysieke kenmerken en daarmee krijgen deze fysieke kenmerken een symbolische waarde. De uitingen van kapitaalbezit en de erkenning hiervan door anderen, refereren naar het symbolisch kapitaal (Siisänen, 2000).

De werking van het symbolisch kapitaal zien we ook terug in het poststructuralisme (Wagg, Brick, Wheaton & Caudwell, 2009). Symbolen kunnen vanuit zichzelf aan waarde ontbreken maar door betekenisgeving via het gebruik van taal krijgen de symbolen een bepaalde betekenis. Zo wordt in de gehele wereld een afbeelding van een rood hart gezien als teken van liefde doordat wij deze betekenis eraan hebben gegeven terwijl het anders geen of een andere betekenis had gekregen.

In mijn onderzoek beschrijf ik hoe sportstudenten oordelen over diverse vormen van kapitaalbezit. Een voorbeeld hiervan is het certificaat dat geslaagde LSR-cursisten ontvangen na hun opleiding. Afhankelijk van de betekenis die zij zelf en anderen hieraan geven, krijgt dit formulier een bepaalde waarde. Steeds is het mogelijk dat uitingen van kapitaalbezit in de grotere maatschappij een ander waardeoordeel ontvangen dan binnen het specifieke context/veld waarin de LSR-cursisten zich bevinden.

10. Achtergrondinformatie

De LSR-opleidingen worden gevolgd door studenten Sport & Bewegen als verplicht vak binnen het onderwijscurriculum maar ook binnen de private sportsector wordt de opleiding verzorgd, zoals de

opleiding in dit onderzoek. Cursisten volgen tijdens de opleiding theoretische lessen en beoefenen hun vaardigheden in de praktijk op hun stageplek. Bij niveau 2 worden de theoretische lessen gevormd door 25 *contacturen*, in Arnhem verdeeld over 10 maandagavonden, waaronder een apart onderdeel Eerste Hulp Bij Sport Ongelukken (EHBSO).

De opleiding niveau 2 bestaat uit twee kerntaken; *geven van lessen - begeleiden bij kleine activiteiten* en *assisteren bij grote activiteiten of evenementen*. De tweede kerntaak wordt beoordeeld aan de hand van het portfolio dat de cursist opstelt. Op niveau 2 wordt de opleiding afgesloten door het afnemen van een Proeve van Bekwaamheid (PvB) waarin de eerste kerntaak getoetst wordt door een praktijkbeoordeling. De LSR-opleidingen zijn door NOC*NSF positief geauditeerd en vallen onder de Kwalificatie Structuur Sport (KSS). Daarmee zijn de kerntaken van deze opleiding gelijk aan andere sportopleidingen van andere sportbonden die betrokken zijn binnen de KSS.

Bewust heb ik de opleiding in Arnhem gekozen voor mijn onderzoek. Daar waar de LSR-opleidingen binnen het onderwijs min of meer opgelegd worden aan de cursisten, gaat het bij deze case om cursisten die er zelf voor kiezen om een dergelijke opleiding te volgen. Ik verwacht hierdoor bij deze groep meer interessante bevindingen aangaande hun verwachtingen over de opbrengsten voorafgaand aan de opleiding en hoe uiteindelijk de opleiding aan deze verwachtingen voldoet. Aangezien de opleiding in Arnhem de enige “niet LSR-opleiding binnen het onderwijs” was die plaatsvond te tijde van mijn onderzoek, was de keuze voor deze opleiding als onderzoekscase een logisch gevolg. Bij deze opleiding zijn de volgende actoren betrokken: Stichting NSA, Sportbedrijf Arnhem, Jongerenwerkers Arnhem, Cursisten en Begeleiders en deze zal ik hierna beschrijven.

10.1 Stichting NSA

Sportadviesbureau *Stichting NSA* heeft ruim tachtig jaar ervaring met het ontwikkelen, coördineren en uitvoeren van projecten op het gebied van (breedte)sport en beweging in verschillende maatschappelijke contexten. Het landelijke sportadviesbureau is gevestigd in Bilthoven en maakt deel uit van Sportservice Noord-Brabant. De NSA is eigenaar van de LSR-opleidingen en zorgt er voor dat mensen een Leider in de Sportieve Recreatie worden. Daarnaast leidt het ook mensen op tot LSR-docent die de LSR-opleidingen verzorgen. Voor het goed functioneren van de LSR-opleidingen, voert de NSA tal van beleidsmatige taken uit. De opleiding LSR wordt door de NSA aangeboden om de recreatie sportleiders handvatten te geven om te functioneren als competente recreatieve sportleider. De NSA zegt hierover zelf het volgende op haar website:

“Een LSR-opleiding is gericht op het aanreiken van kennis en vaardigheden waardoor je op een verantwoorde, eigentijdse en stimulerende wijze leiding kunt gaan geven aan groepen en/of individuele recreatieve sporters (kinderen, jongeren én volwassenen)” (www.sportalliantie.nl).

10.2 Sportbedrijf Arnhem

Om meer te weten te komen over de betrokkenheid van deze organisatie heb ik een gesprek gevoerd met Ruud, teamleider bij Sportbedrijf Arnhem. Deze organisatie is de professionele uitvoeringstak van de gemeente Arnhem binnen hun sportbeleid. Sportbedrijf Arnhem beheert tal van sportaccommodaties in Arnhem en zet diverse sportleiders in die, vaak op vrijwillige basis en onder toezicht van een betaalde kracht, allerlei sport- en spelactiviteiten in de Arnhemse wijken verzorgen. Sportbedrijf Arnhem is gevestigd in 'Multi Functioneel Complex De Wetering' (MFC De Wetering), het gebouw waar ook de contacturen van deze LSR-opleiding plaatsvinden.

Ruud vertelt me dat ze de opleiding hebben georganiseerd met als doel om de cursisten kennis en vaardigheden aan te reiken om te kunnen assisteren bij Sport- Spel- en Beweegactiviteiten (SSB). Ruud hoopt via de LSR-opleiding meer SSB-aanbod van en voor jongeren te realiseren, met name in de zogeheten Arnhemse "krachtwijken". Dit zijn wijken waar de gemeente in samenwerking met Sportbedrijf Arnhem extra aandacht voor heeft, gezien de problematiek met armoede, criminaliteit, werkloosheid, laag opleidingsniveau, grote etnische diversiteit, verslaving etc. Aanleiding voor opstart van de opleiding is volgens Ruud dat in de wijk Geitenkamp een grote groep jongeren woont die, vaak zonder opleiding en werk, niet echt deelneemt aan de samenleving. Deze jongeren hangen veel rond in de wijk, binnen jongerencentra en op de RKF Playground *Rommelkist*. Sportbedrijf Arnhem heeft al eerder geprobeerd deze jongeren een kans te bieden op het behalen van een diploma met als doel om dit soort jongeren uit de wijk Geitenkamp en elders uit de stad via sport toch te activeren en in toekomst als rolmodel in te zetten voor andere jongeren. Het plan was destijds om een CIOS-opleiding Sportleider niveau 2 op te starten maar dit ging niet door wegens een gebrek aan voldoende jongeren. Jongerenwerkster Paula zag het stopzetten van dit initiatief als een gemiste kans voor een aantal van haar jongeren en ging op zoek naar alternatieve mogelijkheden. Een duale sportopleiding waarbij studenten naast hun schooluren de gehele opleidingsduur ervaring opdoen tijdens een praktijkstage en hierin begeleid worden door de medewerkers van Sportbedrijf Arnhem en diverse jongerenwerkers, zou volgens Ruud hier de ideale gelegenheid voor zijn. Door veranderend regeringsbeleid is deze opleidingsvorm bij CIOS Arnhem echter niet meer mogelijk volgens hem. Om deze reden is nu gekozen om vooral de jongeren die goed getest waren voor deze opleiding een alternatief te bieden: de LSR-niveau 2 opleiding die de NSA verzorgt.

10.3 Jongerenwerkers Arnhem

De cursisten zijn benaderd voor deze opleiding door diverse jongerenwerkers en door medewerkers bij Sportbedrijf Arnhem. Zij komen in contact met deze cursisten binnen de jongerencentra en op sportpleintjes als de *Cruiff Courts* en de *Richard Krajicek Field Playgrounds* in diverse Arnhemse wijken. Vooral jongerenwerkster Paula, werkzaam voor welzijnsorganisatie Rijnstad is gedurende het

opleidingstraject erg betrokken. Ze probeert “haar jongeren” te stimuleren om naar de opleiding te blijven gaan en helpt de jongeren bij het maken van het portfolio. Andere jongerenwerkers adviseert ze om hetzelfde te doen voor hun jongeren.

10.4 Begeleiders opleiding

Er waren in totaal tien centrale bijeenkomsten welke alle plaatsvonden op maandagavond van 19.00u tot 21.30u. In totaal waren dit 25 *contacturen*. Negen van deze avonden werden begeleid door LSR-docente Mies en vonden plaats bij MFC De Wetering. De eerste bijeenkomst, met als onderdeel EHBSO, werd verzorgd door vrijwilligersorganisatie Volare bij jongerencentrum De Sperwer. Iedere cursist kiest zijn of haar eigen stageplek waarvoor zij goedkeuring vragen bij de LSR-docente. Op deze stageplek heeft iedere cursist minimaal één stagebegeleider.

10.5 De cursisten

De groep cursisten, zoals doorgegeven vanuit Sportbedrijf Arnhem aan de NSA, bestond voorafgaand aan de eerste bijeenkomst uit 13 deelnemers inclusief mezelf. Hiervan zijn vijf jongeren gerekruteerd door jongerenwerkster Paula. In overleg met andere jongerenwerkers zijn daar later meer jongeren uit de Arnhemse *krachtwijken* bij gevonden. De jongere cursisten zijn volgens Paula allemaal meermaals in aanraking geweest met de politie. Veel of alle cursisten zouden frequent gebruiker zijn (geweest) van drugs en alcohol en hebben niet of nauwelijks een opleiding afgerond. Gedurende de opleiding zijn er veel wisselingen geweest in de groep cursisten. De eerste avond kwamen er slechts tien cursisten naar de les over EHBSO. Door vrijgekomen plaatsen zijn er drie cursisten op een later moment nog ingestroomd. De groep is aangevuld door een aantal oudere cursisten vanuit het netwerk van Ruud die werkzaam zijn binnen projecten van Sportbedrijf Arnhem. Daarnaast zijn er ook later in het opleidingstraject nog vier cursisten gestopt waardoor er negen overbleven.

Volgens Ruud hebben ook de latere instromers geen opleiding voltooid of een van laag niveau. De oudere cursisten zijn werkzaam op de veldjes, pleintjes en jongerencentra waar de jongere cursisten in deze LSR-opleiding elkaar ontmoeten. De oudere cursisten ontvangen voor hun werkzaamheden geen of een minimaal inkomen. Ruud ziet deze cursisten als rolmodellen voor de jongere cursisten door hun les- en leidinggevende werkzaamheden bij activiteiten waar de andere cursisten deelnemen. Hij hoopt dat deze laatste groep in de toekomst op hun beurt ook rolmodellen zullen worden voor de deelnemers aan de diverse SSB-activiteiten van Sportbedrijf Arnhem die zij zullen gaan begeleiden.

Gezien de achtergrond van de cursisten, zoals Paula en Ruud deze beschrijven, ben ik extra benieuwd geworden naar vormen van kapitaal die deze cursisten verwerven tijdens de opleiding en wat voor kapitaalopbrengsten zij zelf nog meer verwachten te verwerven in de toekomst. Zal de opleiding LSR hen de nodige handvatten geven voor het vinden van een betaalde arbeidsplek? Zal het hen

motiveren tot het volgen van verdere scholing? Maken de cursisten zich bepaalde nieuwe gedragsnormen eigen? Vergroot de opleiding hun sociale netwerk? Worden zij zich meer bewust van (gezondheid)risico's die hun huidige gedrag met zich meebrengt? Bij al deze vragen passen steeds de vervolgvragen; welke betekenis geven de cursisten aan deze ontwikkelingen en hoe ontstaan deze processen tijdens de opleiding LSR in Arnhem? Hoe ik antwoorden heb gezocht op deze vragen volgt in het volgende hoofdstuk.

11. Methoden

Dit onderzoek maakt gebruik van verschillende methoden voor dataverzameling. Bij aanvang van het onderzoek heb ik diverse documenten gelezen. Andere informatie haal ik uit informele gesprekken met de cursisten, met de LSR-docente, met jongerenwerkster Paula en met Ruud van Sportbedrijf Arnhem. De fase van dataverzameling werd afgesloten met diepte-interviews onder de cursisten.

11.1 Documentanalyse

Voordat de opleiding begon, heb ik de NSA-website bezocht, de LSR-cursistenmap en LSR-docentenmap doorgenomen waardoor ik de opleidingsstructuur in beeld kreeg, wist wat er van de cursisten verwacht werd en wat volgens de NSA de doelstelling is van haar opleidingsproduct. Om meer te weten te komen over Sportbedrijf Arnhem en haar betrokkenheid bij de LSR-opleiding, ben ik te rade gegaan bij de website van deze organisatie en heb ik een gesprek gevoerd met Ruud. Opgedane kennis hierover, heb ik eerder beschreven bij de achtergrondinformatie in hoofdstuk 6.

11.2 Gesprekken

Door deel te nemen aan de contacturen van de opleiding, kwam ik met diverse betrokkenen in contact. Zo ontstonden er onvoorbereide gesprekken met cursisten, met de LSR-docente en met Paula. Steeds heb ik zo snel mogelijk na deze gesprekken steekwoorden genoteerd in mijn *notitieboekje* welke ik later gedetailleerder uitschreef. Uit de gesprekken met de cursisten kwam informatie over hun privéleven, hun ervaringen met sport en mening over de opleiding. Met de LSR-docente sprak ik over haar mening ten opzichte van het handelen van individuele cursisten en de groep als geheel.

11.3 Participerende-observatie

Omdat ik meer inzicht wilde krijgen in de inhoud van de opleiding, in de manier waarop de opleiding wordt verzorgd, hoe de cursisten zich gedragen in het *veld* van de opleiding en om zelf te ervaren hoe de opleiding kapitaalwerving teweeg kan brengen, ben ik participierend gaan observeren. Om mezelf voor te bereiden op het participierend-observeren heb ik gelezen in het boek van Glesne (2011) en heb ik gebruik gemaakt van presentatiesheets van Inge Claringbould, universitair docent aan de

USBO. De eerste LSR-bijeenkomsten waren in januari 2013 waardoor mijn literatuuronderzoek, het opstellen van probleem- en doelstelling en deze participerende-observatie door elkaar gingen lopen met als gevolg dat ik deze stellingen kon aanpassen op basis van mijn eerste observaties in het veld.

11.3.1 Positionering in de groep

Via mijn observaties wilde ik meer weten over het curriculum van de opleiding en over het gedrag van de cursisten binnen het veld waarin zij de plenaire bijeenkomsten volgen. Door zelf ook te participeren en mee te doen met de lessen, heb ik ervaren welke effecten de opleiding op mijn eigen kapitaalvorming had. Volledig participeren zonder te observeren zou het lastig maken om het gedrag van de anderen waar te nemen. Om deze redenen heb ik gekozen voor een gelijke combinatie tussen observeren en participeren. Daarnaast kan puur observeren leiden tot een situatie waarin de cursisten mij als 'spion' zien en daardoor sterk beïnvloed worden in hun gedrag (Glesne, 2011). Door ook te participeren, probeerde ik juist een vertrouwd persoon te worden in de omgeving van de cursisten. Dit vertrouwen is belangrijk om ongewenste beïnvloeding op het veld te verkleinen en omdat het ervoor zorgde dat de cursisten informatie met me wilde delen (Glesne, 2011). Tijdens de eerste vier bijeenkomsten leek dit vertrouwen te ontbreken en leken de cursisten mij als 'spion' te gaan zien en dreigde een situatie waarin ze sterk in hun eigen gedrag werden beïnvloed door mijn aanwezigheid en manier van handelen (Glesne, 2011). Ik schreef veel waarnemingen in mijn notitieboekje over de andere cursisten terwijl mijn medecursisten en ik elkaar nog moesten leren kennen. Doordat ik vragen kreeg over wat ik opschreef in dit boekje en doordat een cursist letterlijk lachend tegen mij zei "jij oude spion" ben ik me later in de opleiding anders gaan opstellen. Het lukte me om minder vaak iets op te schrijven zonder dat ik het gevoel had dat dit ten koste ging van mijn dataverzameling. Doordat ik steeds beter wist welke zaken relevant waren voor mijn onderzoek en welke niet, hoefde ik minder waarnemingen te noteren. Daarnaast ging ik steekwoorden alleen nog opschrijven terwijl de docente aan het praten was waardoor het aannemelijk werd voor de andere cursisten dat ik aantekeningen aan het maken was van de informatie die de docente ons gaf. Ik kreeg steeds meer informele gesprekken en voelde me steeds meer geaccepteerd door de andere cursisten. Ik werd veel bij de sport en spelletjes betrokken en kreeg niet langer argwanende vragen. Glesne (2011) beschrijft dat het onverwachte, opvallende en niet geheel logische gedrag van de informanten het gemakkelijkst wordt herkend door een onderzoeker. De kunst voor mij als onderzoeker was om ook de zaken waar te nemen die voor mij, mede door mijn eigen persoonlijke achtergrond, vanzelfsprekend leken (Glesne, 2011). In het begin van het onderzoek probeerde ik mijn horizon zo breed mogelijk te houden door zowel het "normale" als het "onverwachte" te noteren om zodoende veel data te verkrijgen. Door te reflecteren op deze grote set aan informatie en ze te relateren aan mijn onderzoeksvragen kon ik steeds meer focus aanbrengen gedurende mijn

veldwerk. Ik ging inzien wat echt belangrijke informatie was waar ik in het vervolg meer aandacht aan wilde besteden. Hierdoor werden de notities in de loop van het veldonderzoek kleiner in omvang wat ook nodig was om het vertrouwen te winnen van de medecursisten.

Ik heb geprobeerd om mijn eigen oordeel in mijn waarnemingen zoveel mogelijk naar de achtergrond te drukken en me bewust te zijn van mijn eigen normen en waarden omdat dit invloed heeft op welke dingen voor mij als normaal en minder normaal worden gezien (Glesne, 2011). Ook Claringbould spreekt in haar colleges over valkuilen welke objectieve waarneming beïnvloeden. Door me bewust te zijn van mijn eigen valkuilen kon ik deze vermijden en daarmee zo veel mogelijk mijn ogen open houden voor datgene wat er gebeurde. Zo probeerde ik mijn mening over het gedrag van de cursisten niet te laten leiden door de *eerste indruk*.

Om mezelf zo min mogelijk buiten de groep te plaatsen, heb ik ervoor gekozen om niet alles over mezelf te vertellen (Glesne, 2011). In de eerste voorstelronde noemde ik wel mijn leeftijd, een aantal van mijn sporthobby's en gaf ik aan dat ik onderzoek doe. De sporthobby's vertelde ik omdat deze aan leken te sluiten bij de belevingswereld van de andere cursisten. Met betrekking tot het onderzoek heb ik gezegd benieuwd te zijn naar de inhoud van de LSR-opleidingen omdat niemand op ons het NSA-kantoor hier inzicht in heeft en omdat ik dit kon gebruiken om af te studeren. Door aan te geven dat we vanuit het NSA-kantoor meer de praktijk moeten zien, hoopte ik interesse in hen te tonen en daarmee afstand te kunnen doen van het beeld van ongeïnteresseerde medewerker die alles al weet. Bewust heb ik niet verteld dat ik zou gaan kijken hoe de cursisten zich kleden, gedragen en communiceren. Daarnaast heb ik niet gezegd voor welke studie mijn onderzoek is om mijn identiteit als hoger opgeleide niet kenbaar te maken. Hetzelfde geldt over mijn diploma's als rugbytrainer en opleider, ook deze heb ik niet genoemd met als reden dat ik mezelf niet als 'anders' of 'hoger' wilde profileren. Ook heb ik net als de andere cursisten gewoon meegedaan aan de praktijksessies. Omdat hieruit zou kunnen blijken dat ik kennis en vaardigheden bezit in het lesgeven, heb ik wel gezegd dat ik al jaren rugbytrainer ben. Enkele andere jongens waren ook trainer van een sport dus dit leek me niet een aspect waardoor ze mij konden zien als 'alwetend'. De gelijkwaardigheid vond ik belangrijk omdat ik zoveel mogelijk informatie wilde verzamelen over de cursisten zonder hun gedrag te beïnvloeden.

11.3.2 Notities

Ik heb aantekeningen gemaakt van de stof, oefeningen voorbereid en uitgevoerd. Tegelijkertijd heb ik in een notitieboekje steekwoorden genoteerd over datgene wat ik waarnam bij de andere cursisten. Om te zorgen voor enige focus in mijn onderzoek heb ik mijn notitieboekje ingedeeld in de categorieën *setting*, *inhoud van de cursus*, *opbrengst als participant*, *gedrag van de cursisten*, *kenmerken van de cursisten* en *overig*. Via een post-IT per categorie kon ik deze categorieën telkens

snel vinden in mijn boekje zodat ik snel de steekwoorden kon schrijven bij de categorie waarbij ik mijn waarnemingen vond passen. Na afloop van de bijeenkomsten schreef ik vervolgens steekwoorden op bij de categorie *opbrengsten als participant* zodat ik in beeld kreeg wat ik zelf leerde van de cursus als cursist. Onderweg naar huis dacht ik na over wat ik had waargenomen en hoe dit verband zou kunnen houden met mijn onderzoeksvragen. Naast een notitieboekje hield ik een onderzoeksdagboekje bij waarin ik probeerde mijn eigen gedrag te beschrijven en welke gevoelens ik die avond had over en tijdens de bijeenkomst (Glesne, 2011). Van hieruit formuleerde ik steeds aandachtspunten voor mijn eigen gedrag binnen de groep voor het vervolg. Ook probeerde ik op te schrijven welke bevindingen ik kon relateren aan mijn onderzoeksvragen, waar ik antwoorden op had en waarin ik me verder wilde verdiepen. Vanuit de observatiebevindingen heb ik meer helderheid gekregen in wat voor vragen ik wilde gaan stellen tijdens mijn interviews en daarmee ervaar ik het participierend-observeren als een aanvulling op andere methoden van dataverzameling binnen het interpretatief onderzoek (Glesne, 2011).

11.4 Interviews

De documenten en de data vanuit mijn participerende-observatie zeggen met betrekking tot mijn onderzoeksvragen onvoldoende over de betekenisgeving die de cursisten zelf geven aan de opleiding en aan de individuele kapitaalvorming hiervan. Om deze betekenisgeving vanuit een interpretatieve benadering te achterhalen heb ik met acht cursisten een diepte-interview gehouden welke steeds werd opgenomen door gebruik van een voice-recorder. De interviews vonden plaats op drie verschillende dagen in een termijn van vier weken. De contacturen waren achter de rug en de cursisten hadden ook hun beroepspraktijkvorming bij hun stage organisaties volbracht. De meeste cursisten hadden goedkeuring ontvangen over hun portfolio maar hun PvB nog niet gedaan en dus was geen enkele cursist al geslaagd. De interviews varieerde in tijdsduur van 11 tot 45 minuten en vonden plaats bij Sportbedrijf Arnhem en jongerencentra De Mix en De Sperwer, allen gevestigd in Arnhem.

11.4.1 De respondenten

Selectie van de respondenten lag in dit onderzoek voor de hand. Passend bij een interpretatieve onderzoek benadering ben ik op zoek naar de individuele kapitaalvorming zoals deze wordt verwoord vanuit de cursisten die de opleiding hebben doorlopen. Om deze reden zijn cursisten die vroegtijdig gestopt zijn met de opleiding niet geïnterviewd. De respondenten zijn gevraagd om mee te werken aan het onderzoek tijdens een van de laatste plenaire bijeenkomsten op maandagavond. Er werd enthousiast gereageerd en met een enkeling kon direct een datum worden afgesproken. Eén cursist wist aanvankelijk niet wat voor een dag hem het beste uitkwam en liet later via de mail weten niet bereid te zijn om geïnterviewd te worden waardoor er acht van de negen cursisten overbleven.

11.4.2 Topiclijst

Elk interview is afgenomen aan de hand van een vooraf opgestelde topiclijst (zie bijlage 2). De drie hoofdtopics waren hierbij ‘persoonlijke achtergrond’, ‘betekenisgeving aan de opleiding’ en ‘kapitaalvorming’, alle drie gezien vanuit de individuele cursist. Op de eerste interviewdag heb ik deze topiclijst gebruikt door er incidenteel op te kijken zodat ik geen belangrijke onderwerpen zou vergeten te bevragen. De andere twee dagen wist ik beter wat ik wilde weten van de cursisten en was het niet meer nodig om de topiclijst te gebruiken tijdens de interviews.

Doordat ik op zoek ben naar de betekenisgeving van de cursisten, is de topiclijst niet leidend geweest voor de interviews. Het was slechts een geheugensteuntje om er voor te zorgen dat enkele onderwerpen in elk geval besproken werden. Deze topiclijst is ontstaan op basis van de onderzoeksvragen en de waarnemingen tijdens de participerende-observatie. Door me voorafgaand aan een interview te verdiepen in de cursist, kon ik enkele specifieke vragen stellen met betrekking tot desbetreffende persoon. Hierbij gaat het om de persoonlijke achtergrond van de cursist, om opvallende uitspraken en handelingen die hij/zij deed en waar ik meer over wilde weten.

Ieder interview begon met de vraag wat de cursist van de opleiding vond. De drie hoofdtopics en bijbehorende onderwerpen kwamen steeds in een andere volgorde aan bod, afhankelijk van de antwoorden die de cursist gaf. Daarbij heb ik geprobeerd zoveel mogelijk open vragen te stellen, intensief te luisteren, samen te vatten en door te vragen.

Mayan (2010) geeft aan dat de kwaliteit van het onderzoek verbeterd door interviews en data-analyse met elkaar af te wisselen. Door een aantal interviews te transcriberen en intensief te lezen, kwam ik erachter dat ik soms teveel mijn eigen mening liet doorschemeren en dat cursisten het moeilijk vinden om kritiek te geven op zichzelf en op de opleiding. Deze bevindingen gebruikte ik om mijn vervolginterviews te verbeteren. In die interviews is het me gelukt om minder subjectieve vragen te stellen of op andere wijze mijn eigen mening te laten weten. Ook lukte het me om meer kritische antwoorden te krijgen door vragen op een andere manier te stellen. Door de cursisten een situatie voor te leggen of zich te laten verplaatsen in andere personen kwamen er vragen als: “Zodra je straks wordt beoordeeld bij je PvB en je feedback krijgt, wat zullen ze dan zeggen over je sterke en minder sterke punten?” en “Stel je mocht zelf de opleiding geven, wat zou je dan anders doen?” Op deze manier verkreeg ik langere antwoorden met meer relevante informatie.

Het eerste interview dat ik hield, duurde het langste doordat ik zelf nog niet genoeg de topics beheerste om het interview te leiden. Later lukte het me om focus in de gesprekken aan te brengen zonder afbreuk te doen aan de gespreksvrijheid. Om dit te bereiken heb ik voorafgaand aan de interviews verteld dat ik benieuwd was naar hun mening over de opleiding, wat het hen heeft opgebracht of zal gaan brengen en naar hun persoonlijke achtergrond. Op die manier wisten de

cursisten al een beetje wat ze van het interview konden verwachten en daarmee hoopte ik te voorkomen dat we te ver zouden gaan afdwalen.

11.5 Analyse en verwerking

Voor de analyse van mijn data gebruik ik twee verschillende perspectieven. Allereerst verwoord ik hoe ik kapitaalvorming en betekenisgeving heb gezien bij de andere cursisten en hoe ik dit zelf heb ervaren als cursist vanuit mijn participerende-observatie. Het tweede perspectief is de betekenisgeving en kapitaalvorming zoals de cursisten deze zelf verwoorden in de interviews.

De interviews zijn na afloop allemaal woord voor woord getranscribeerd. Voor de analyse van deze transcripten maak ik gebruik van de drie manieren van coderen; *open*, *axiaal* en *specifiek coderen* (Boeije, 2005). Deze methoden heb ik door elkaar heen gebruikt.

Ik ben begonnen met specifiek te coderen op zeven kapitaalvormen en hierbij de kenmerken van ieders kapitaalvorm een label te geven alsmede of het ging om reeds ontwikkeld kapitaal door de opleiding ofwel verwacht kapitaal in de toekomst. Ook gaf ik via specifiek coderen labels aan alles wat hoorde bij betekenisgeving aan de opleiding voor zover er niet gesproken werd over de opbrengsten hiervan. Een derde thema waarop ik specifiek codeerde was persoonlijke achtergrond zodat ik data kon vinden die meer vertellen over het startkapitaal van de cursisten en over hoe hun habitus van invloed is op de betekenisgeving aan de opleiding en aan de kapitaalvorming.

Gelijktijdig met specifiek coderen heb ik via open coderen labels gehangen aan overige tekstfragmenten in de eerste drie transcripten. Later ben ik deze labels gaan bekijken en gaan bundelen tot diverse overkoepelende thema's; axiaal coderen. Hiervoor ben ik op zoek gegaan naar verbanden, overeenkomsten, opvallende uitspraken en tegenstrijdigheden om uiteindelijk, met de onderzoeksvragen bij de hand, het aantal codes te reduceren en hoofdcategorieën van subcategorieën te kunnen onderscheiden. Naast de *zeven kapitaalvormen* en alles over *betekenisgeving aan de opleiding* verschenen ook *habitus* en *startkapitaal* als hoofdthema's.

In de overige transcripten kon ik deze thema's en labels gebruiken voor het specifiek coderen. Daarnaast bleef ik openstaan voor nieuwe labels wanneer nieuwe onderwerpen verschenen; open coderen. Vervolgens ben ik nogmaals naar alle tekstfragmenten en bijbehorende labels gaan kijken en heb ik ook *groepsdynamiek* als hoofdthema aangemaakt.

Deze thema's vormen de rode draad in de beschrijving van de volgende onderzoeksresultaten.

12 Resultaten en discussie

Na het coderen van de uitgeschreven interviews blijken *startkapitaal*, *habitus* en *groepsdynamiek* relevante thema's in de manier waarop de cursisten kapitaal vormen en betekenis geven aan de opleiding. Om deze reden beschrijf ik hoe deze zaken van invloed zijn op de zeven vormen van

individueel kapitaalbezit. Daarbij betrek ik de interviewdata en mijn eigen observatiebevindingen. Dit laatste is enerzijds ondersteunend geweest in de voorbereiding op de interviews en verschaft anderzijds ook unieke data. In de laatste paragraaf van dit hoofdstuk vat ik de kapitaalvormingmechanismen samen en geef ik antwoord op mijn onderzoeksvraag specifiek voor de LSR-opleiding.

12.1 Startkapitaal

Eerder beschreef ik dat volgens betrokkenen van Sportbedrijf Arnhem en jongerenwerk de cursisten “achterstandsjongeren” zijn. De achterstandsjongeren zouden beschikken over weinig startkapitaal voorafgaand aan de LSR-opleiding en dit wordt deels door de cursisten zelf bevestigd tijdens de interviews zoals bijvoorbeeld blijkt uit onderstaand citaat.

“Ik heb regelmatig wat geprobeerd maar ik heb uhh ja veel ellende meegemaakt in mijn jeugd waardoor alles een beetje is misgelopen.” (Interview 5, R 98)

Zonder uitzondering hebben de cursisten allemaal een laag opleidingsniveau. Een aantal heeft alleen het lager onderwijs afgerond en daarna niet verder geleerd. De meeste hebben daarna het VMBO gedaan en één cursist heeft de HAVO afgerond maar net als de anderen geen vervolgonderwijs genoten zoals terugkomt in het volgende.

“Ja lagere school afgerond. Daarna even havo en toen speciaal onderwijs maar ik heb vastgezet” (interview 5, R 101)

De cursisten hebben diverse opleidingen geprobeerd, zoals blijkt uit onderstaande uitspraak, maar door allerlei gebeurtenissen het niet weten af te ronden waardoor hun kennis via het onderwijs van laag niveau is.

“Ik heb voor koken geleerd. Ik wist in het begin niet wat ik moest doen dus toen heb ik echt de eerste drie jaar van toen ik naar het MBO ging echt gekozen om, toen wist ik niet wat ik moest doen, dus toen heb ik gewoon drie opleidingen gedaan. Dus in het eerste jaar heb ik op de koksschool, ben ik horeca gaan doen. Daarna ben beveiliging gaan doen en opslag en vervoer en daarna ben ik gestopt met school.” (Interview 8, R 118)

Bourdieu's aannname (1984) is dat het opleidingsniveau een sterke relatie heeft met cultureel kapitaalbezit. Tijdens de opleiding bleek de leefstijl, de normen en waarden van de cursisten inderdaad niet geheel aan te sluiten bij de verwachtingen vanuit de NSA en de LSR-docente. Guiaux (2011) concludeerde dat mensen met een laag opleidingsniveau over het algemeen ook andere kapitaalvormen minder bezitten. De cursisten beschikte inderdaad ook over een beperkt economisch

kapitaal. Financieel zijn de cursisten regelmatig afhankelijk van een uitkering, van bijbaantjes of ze wonen thuis en zijn financieel (nog) afhankelijk van hun ouders zoals een cursist vertelt:

"Ik heb een uitkering. Arbeidsongeschikt verklaard " (interview 5, R 104)

Met betrekking tot het *veld* waarnaar ik onderzoek doe, is het relevant om te weten hoe deze beperkte startkapitaaltvormen van invloed zijn op de betekenis die de cursisten geven aan de opleiding en hoe het van invloed is op de kapitaalvorming. Nog belangrijker is om te achterhalen *welk* startkapitaal in dit specifieke veld van belang is in deze betekenisgeving en kapitaalvorming. De cursisten zijn binnen dit veld niet vanzelfsprekend "achterstandsjongeren" door hun lager inkomens- en opleidingsniveau of door allerlei jeugdproblemen. Doet dit lage opleiding- en inkomensniveau ertoe, hoe en waarom dan? Welke andere vormen van startkapitaal zijn hierin relevant? Deze vragen worden hierna behandeld en daarmee begin ik met het hiervoor genoemde economische kapitaal welke de cursisten slechts in beperkte mate bezitten.

Economisch startkapitaal

Het beperkte economisch startkapitaal van de cursisten vormt geen belemmering voor het volbrengen van de cursus. Deelname aan de opleiding kost hen immers niets. Het stimuleert hen wel om de opleiding te volbrengen doordat met Sportbedrijf Arnhem is afgesproken dat ze de door hen betaalde kosten voor deelname terugbetalen als ze vroegtijdig stoppen met de opleiding.

Ook heeft deze beperkte vorm van startkapitaalbezit invloed op de betekenisgeving aan de opleiding. Via het LSR-diploma hopen de cursisten aan een baantje te komen of promotie te maken bij hun huidige baan zoals blijkt uit de volgende notitie.

"Het LSR-certificaat lijkt wel belangrijk te zijn voor de cursisten. In hun verwoording over doel van de cursus geven ze aan een certificaat te willen halen zodat ze meer geld kunnen verdienen en meer kans hebben op een baan." (Notitie, 21-01-2013)

Door een positieve erkenning die aan het LSR-diploma gegeven wordt, krijgt het papieren diploma symbolisch kapitaal (Siïcianen, 2000).

In de toekomst willen de cursisten gaan werken bij Sportbedrijf Arnhem, bij de jongerencentra of op de Playgrounds. Degenen die daar al werkzaam zijn, willen promotie maken en aantal anderen zijn voornemens om een LSR vervolgopleiding te gaan doen of willen het nog eens gaan proberen bij het CIOS. Dit komt naar voren in de volgende uitspraken van twee verschillende cursisten.

“Ja want ik heb.. ik wil wel in de recreatie gaan werken. Met kinderen in de zomervakanties en dan moet je ook veel doen met sportactiviteiten en bosspellen en dat soort dingen en ja dat wil ik.” (Interview 8, R 140-142)

“Straks hoop ik meer te kunnen door de LSR. Activiteiten organiseren. Ik organiseer nu ook projecten en evenementen en vakantieactiviteiten in mijn vrije tijd. Ik zou later zelfstandig sport en spelactiviteiten willen organiseren.” (Interview 2, R 28)

Doordat ze weinig startkapitaal hebben op het gebied van aantoonbare kennis via een diploma, hechten de cursisten veel betekenis aan het LSR-diploma om hun toekomstplannen te kunnen realiseren. Dit wordt mede veroorzaakt door het lage economische startkapitaalbezit. Zoals gezegd hebben de cursisten ook een laag opleidingsniveau. Hoe dit van invloed is bespreek ik hieronder.

Laag opleidingsniveau

Door de LSR-opleiding succesvol af te ronden, laten de cursisten zien dat ze toch wel een opleiding kunnen afmaken. Dit lijkt de cursisten trots te maken en vertrouwen te geven in de toekomst.

“Dat ik het toch wel kan. Ik heb het VMBO gehaald en CIOS heb ik niet afgerond door omstandigheden, laat ik het zo zeggen. Nu toon ik aan dat ik het gewoon kan.” (Interview 1, R 263)

Hoe het lage opleidingsniveau van de cursisten van invloed is op de betekenisgeving en kapitaalvorming, komt op verschillende plekken nog ter sprake. Het opleidingsniveau plaats ik namelijk bij zowel cultureel- (Bourdieu, 1984) als menselijk kapitaalbezit (Guiaux, 2011) en heeft, als deel van het socialisatieproces, ook invloed op de habitus van de cursisten.

Het lage opleidingsniveau en beperkte economisch startkapitaal lijken de cursisten te stimuleren om de opleiding succesvol te volbrengen maar welke andere vormen van startkapitaal zijn van belang?

Menselijk startkapitaal – kennis en ervaring

De cursisten hebben bijna allemaal wél een sportieve achtergrond en de helft heeft ervaring met training geven, veelal binnen het voetbal, zoals de cursist van volgend citaat.

“Jazeker. Ja ik ben al 4 jaar jeugdtrainer van een voetbalelftal dus ik had al wat ervaring er in, in lesgeven en in kinderen en jongeren stimuleren en coachen zegmaar om dingen aan te leren dusja dat uhh...” (Interview 4, R 11 -13)

Daarnaast hebben een aantal cursisten relevante achtergrondkennis opgedaan door ervaring binnen bij de playgrounds en jongerencentra in Arnhem. Drie cursisten hebben tijdelijk op het CIOS gezeten maar zijn vroegtijdig gestopt. De volgende cursist heeft kennis opgedaan over training geven door een voetbaltrainerscursus.

“Ik heb mijn jeugdtrainerscursus ook al gehaald en nou ben ik bezig met mijn TC-3 dus dat is ook voor een hoger elftal. Dan mag ik senioren doen.” (Interview 8, R 35)

Ervaring in les- en leidinggeven lijkt cursisten te helpen in het doorlopen van de opleiding. Cursisten die over deze ervaring beschikken, geven aan de opleiding gemakkelijker te vinden dan cursisten met minder ervaring. Hetzelfde geldt over het sociaal startkapitaal waarover nu meer.

Sociaal startkapitaal

De jongerenwerkers hielpen met het in orde maken van het portfolio omdat het voor deze cursisten niet duidelijk was welke onderdelen er in moesten komen zoals blijkt uit het volgende.

“Ja het is erg lastig om doorheen te komen. Je moet van bladzijde 50 naar 128, dan weer naar 53 en vanuit daar moet je weer naar 85 oohh.. ik heb de map een swieper gegeven hier in het kantoor, ik werd er helemaal moe van echt waar.” (Interview 2, R 182)

Zonder de ondersteuning van de jongerenwerkers, was het voor de cursisten, zoals dit terugkomt in onderstaande uitspraak, bijna onmogelijk om hun diploma te halen.

“Nou Paula heeft alles maar een beetje verteld want anders snapte ik er niks van. Dan was ik na de eerste dag al gestopt.” (Interview 8, R 130)

De jongerenwerkers motiveerden de cursisten ook om de opleidingen te volbrengen en niet te stoppen zodra er wat tegenzat. Zo verwoorde een cursist:

“Ik had wel toen ik de eerste dag hierzo binnenkwam zoiets van nee daar heb ik echt geen zin in om zo’n cursus te gaan doen weet je wel.. paardje lopen, olifantenslurf. Ik zei de volgende dag al tegen Henk van maar da ga ik niet doen. Toen zijn hij nou ‘kiek ut nou us aan’ en toen heb ik het aangekeken en werd het toch wel leuker maar eerst had ik echt zoiets van nee dat is niks voor mij.” (Interview 2, R 34)

Aanvankelijk had deze cursist dus een negatieve mening over de opleiding maar later veranderde dit mede door de motiverende woorden van zijn praktijkbegeleiders bij Sportbedrijf Arnhem.

“Ja daarbij had ik wel echt zoiets van poeh, maar Henk en Ruud zeiden weet je wat je moet doen, gewoon je knop op 0 zetten. Dan ben je maar eventjes 2 uurtjes een klein kind en dan kom je er wel uit. Ik moet zeggen ik heb acht leuke weken gehad, 100%.” (Interview 2, R 42).

Op het moment van schrijven hebben de jongeren met de meest intensieve begeleiding vanuit de jongerenwerkers Henk, Ruud en Paula het diploma al gehaald. De andere jongeren, met minder actieve jongerenwerkers, hebben hun portfolio ingeleverd maar hebben nog geen PvB gepland. De jongerenwerkers zitten er bij deze cursisten niet achteraan en het blijkt voor de cursisten zelf te

moeilijk te zijn om op eigen verantwoordelijkheid afspraken met de NSA te maken over deze PvB. De contacten met de jongerenwerkers blijkt cursisten te helpen in de opleiding. Sociaal startkapitaal is dus ondersteunend voor de kapitaalvorming van de cursisten. Zonder de motivatie en de hulp vanuit de jongerenwerkers, lukt het deze jongeren niet om de opleiding succesvol te doorlopen. Hier is sprake van een nuttig sociaal netwerk (De Ruiter et al., 2007)

De cursisten kenden elkaar al voorafgaand aan de opleiding. Aan elkaar verlenen ze dus geen nieuw sociaal kapitaal. Daar de achtergrond en omgeving van de cursisten vergelijkbaar is, zullen zij voor elkaar weinig unieke informatie hebben (Granovetter, 1973). Wel zag ik negatieve gevolgen van sociaal kapitaal (Engbersen, 2002) waarover meer in hoofdstuk 12.4

Fysiek startkapitaal

Ook de fysieke vaardigheden van cursisten lijkt van invloed te zijn op de betekenisgeving en kapitaalvorming. De sportievelingen geven aan de praktijkonderdelen het leukst te vinden en liever zouden zij minder theorie doen waardoor ze minder zouden hoeven te zitten zoals blijkt uit:

“Uhhmm ja een houten reet van het zitten. Dat heb ik ervan gekregen.” (Interview 3, R 82)

De cursisten die minder goed mee konden sporten, geven aan dat zij juist vooral de theorie leuk en leerzaam vonden en dit wordt hieronder weergegeven.

“Nou eigenlijk niets echt leuk. Ik vond het alleen maar leuk als we mochten zitten want ik hou niet echt van rennen en van spellen.” (Interview 8, R 88).

Tijdens de contacturen viel me op dat Philip, de snelste loper en meest balvaardige van het stel, steeds als eerste gekozen werd wanneer er teams gevormd werden. Zijn fysieke kenmerken bleken gewaardeerd te worden door de andere cursisten zoals blijkt uit mijn veldnotitie:

“Philip wordt door de andere cursisten telkens als eerste gekozen als teamgenoot. Ook als er iemand aangewezen moet worden die snel is dan wijzen de vingers naar hem. Philip blijft vaak ook als langste over als er getikt moet worden. Hij wordt gezien als dé sportman van de groep.” (Notitie, 18-02-2013)

Philip en ik leken veel respect te genieten bij de andere cursisten wat ook terugkwam op de momenten dat wij les gaven. Alleen bij ons deden alle medecursisten mee met het spel wat wij leidden. Wij leken een voordeel te halen uit onze fysieke competenties die relevant zijn in het veld van de opleiding. Actief meedoen, kracht, balvaardigheid en snelheid werden door onderlinge interactie betekenisvolle eigenschappen. Het werd de norm waarop we als cursisten vervolgens verschillend betekenis gaven door er wel of niet aan proberen te voldoen en daarmee was er sprake

van 'enactment' (Weick, 1995). Door niet te voldoen aan deze norm, zoals bij Karin, vond er uitsluiting plaats van de rest van de groep (Taket et. al, 2009). Zij was degene met de minst sportieve vaardigheden en deed voortdurend niet mee met de actieve onderdelen. Zij vond door haar fysieke beperkingen de contacturen minder leuk. Hoewel in de interviews de sportiefste cursisten aangeven dat ze gemakkelijk mee konden met het sportniveau, nam ik dit anders waar in mijn volgende veldnotitie:

"De tikspelen blijken erg vermoeiend te zijn voor de cursisten. Veelvuldig hoor ik mensen hijgen, rood worden en zweten. Ze zeggen zelf ook dat ze moe worden, dat ze pauze willen en dat ze oud worden. Philip geeft aan dat hij uit moet kijken omdat hij morgen energie nodig heeft voor zijn voetbaltraining. Pieter doet enkele keren niet mee omdat hij last heeft van zijn lies. Huub doet de meeste spelen niet mee vanwege pijn aan zijn been" (Notitie, 18-02-2013)

Het verschil tussen Karin en de andere cursisten lijkt dat de laatsten goede excuses, waar of niet, aanbrachten om niet mee te sporten terwijl bij Karin duidelijk de motivatie ontbrak om aan de sportieve norm te voldoen en daarmee werd zij meer dan anderen buitengesloten.

Cultureel startkapitaal

Gedurende de opleiding zijn er een aantal cursisten vroegtijdig gestopt. Jongerenwerkers en de medecursisten denken dat dit komt doordat deze cursisten teveel moeite hadden om aan de verplichtingen te voldoen die de opleiding stelt. Op tijd op de juiste locatie van de contacturen verschijnen en afspraken nakomen met de stageorganisatie zou te moeilijk voor hen zijn. Een combinatie van gebrekkig cultureel kapitaal en andere habitus zorgde ervoor dat deze cursisten de opleiding niet volbrachten. Van een jongerenwerker ontving ik een mail als afmelding van één van zijn jongeren. Bij deze cursist zou "zijn slechte kant het gewonnen hebben" waarbij faalangst ervoor zorgde dat deze cursist van verdere deelname afzag. Hij heeft zich niet aan de afspraak kunnen houden om door te gaan met de opleiding en het lukte hem niet om zichzelf hiervoor af te melden. Een andere cursist gedroeg zich erg opvallend in kleding en prominente aanwezigheid. Volgens Mies stonk hij naar alcohol waardoor het gedrag verklaarbaar lijkt. De laatste lessen kwam ook hij niet meer opdagen. Ook een bepaalde mate van cultureel kapitaalbezit als startkapitaal lijkt cursisten te helpen en dit sluit aan bij de aanname van Bourdieu (1984) over cultureel kapitaal als hulpmiddel in onderwijssucces. Toch lijken er ook nadelige effecten uit te gaan van veel startkapitaalbezit bij de cursisten waarover meer in de volgende paragraaf.

12.1.2 Startkapitaalbezit als drempel

Een te hoge mate aan startkapitaalbezit lijkt te zorgen voor minder positieve betekenisgeving over de opleiding en bij deze cursisten wordt minder nieuw kapitaal gevormd. Cursisten met weinig ervaring en kennis over les- en leidinggeven in de sport, geven aan diverse kennis en vaardigheden ontwikkeld te hebben door de LSR-opleiding. Zo leert een cursist de houding waarin je als leider voor de groep probeert te staan.

“Uhhh... ik heb er wel van geleerd hoe ik voor een groep moet staan en verder van dat organiseren ezno.” (Interview 8, R 65-55).

Een andere cursist leerde blijkbaar zijn les voor te bereiden en dit uit te schrijven:

“Een planningsformulier, al je die aan iemand anders geeft dat die het via dat papiertje” (Interview 4, R 214).

Daarnaast zijn er cursisten die aangeven geleerd te hebben om vooral positief te coachen met daarbij het geven van complimenten en vooral letten op wat de sporters goed doen.

“Minder zeggen wat er niet goed gaat, dat soort dingen.” (Interview 3, R 39)

Als cursisten relatief veel ervaring hebben met training geven of via een eerdere sportopleiding kennis hebben opgedaan, lijkt de LSR-opleiding hen minder positief te bevallen en levert hen het LSR-diploma weinig nieuwe inzichten en kennis op zoals hierna wordt verwoord.

“Het was niet echt leerzaam. Ik had verwacht er meer van te leren.” (Interview 8, R 6).

Dit soort uitspraken worden vooral gedaan door de cursisten met een CIOS achtergrond. Zij hadden, mede door hun ervaringen, gehoopt op een andere lesinhoud of andere structuur van de opleiding en hebben daarnaast veel kritiek op de docente zoals blijkt uit het volgende.

“...maar nu ik heb gezien wat het inhoud, wat we gedaan hebben, dan zou ik het niet nog een keer doen.” (Interview 8, R 23).

Deze cursisten zijn gewend om niet steeds te wisselen tussen theorie en praktijk zoals dat bij de LSR-opleiding tijdens de contacturen wel gebeurde. Hierover zijn zij niet te spreken.

“Ja op het CIOS is alles anders, daar leer je heel andere dingen. Daar krijg je niet dat je eventjes moet zietten omdat je theorie krijgt en dan weer gaat sporten. Dan is het gewoon je hebt een dag theorie en dan heb je een dag gewoon alleen maar sporten” (Interview 1, R 205-208).

Deze structuurwijziging bevalt hen niet goed en daarom uiten ze veelvuldig kritiek over de LSR-opleiding op dit punt zoals hieronder te lezen is.

“Ja maar dat is toch ook dom? Dan gaan we sporten, dan weer stilzitten en zonder warming-up gaan we weer sporten, dat is ook slecht. Eigenlijk, had het dan zo gedaan , eerste 1,5 uur gaan we op het bankje zitten, of het eerste uur en daarna sporten een uur. Want zonder warming-up, wat ze nou deed, is van hee we gaan zitten, spieren worden koud, hee ga maar weer lekker sprinten. Ja dat ken niet. Hoe groot is de kans op een blessure dan? Vooral voor de leeftijdscategorie waarin wij zitten.” (Interview 8, R 104)

Cursisten die reeds gerelateerde opleidingen of cursussen hadden gedaan, geven ook in sterkere mate aan de opleiding makkelijk te vinden.

“Ja EHBSO had ik op het CIOS al gehad. Ja ik heb gewoon meegedaan. 2 vingers in de neus was het” (Interview 1, R 299)

Echter lijken ze dit niet fijn te vinden. Ze zeggen liever meer uitgedaagd te willen worden of ze leggen zich gelaten neer bij het schijnbaar lage niveau van de LSR-opleiding.

“Nee ik vond het wel makkelijk. Het is niet anders toch, of het nou makkelijk is of niet.” (Interview 1, R 200)

Cursisten die voorafgaand aan de opleiding al eerder een sportcursus volgden, geven aan vooral hun spelrepertoire uitgebreid te hebben doordat ze allerlei spelletjes van de andere cursisten voorbij hebben zien komen. Andere competenties in les- en leidinggeven zeggen ze nauwelijks ontwikkeld te hebben.

“Nee niet echt ik heb bijna alles zelf gedaan. Ik wist al heel veel omdat ik toch die CIOS achtergrond heb dus van hun betreft nee. Ja het enige wat ik van hen heb opgestoken zijn misschien wat spelletjes die je kan geven.” (Interview 1, 166-168)

Ook op andere gebieden dan menselijk kapitaal lijkt te veel startkapitaal ervoor te zorgen dat er weinig nieuw kapitaal wordt gevormd. Bovenstaand citaat is een antwoord op de vraag of de cursist heeft geleerd van andere cursisten. Op deze vraag antwoorden alle cursisten dat ze van elkaars spelletjes geleerd hebben maar dat ze verder niet door hen geholpen zijn. Hun netwerk, sociaal kapitaal, helpt hen weliswaar tijdens de opleiding maar er wordt nauwelijks nieuw sociaal kapitaal opgebouwd. De meeste cursisten waren namelijk al met elkaar bekend.

“Ja ik kende ze eigenlijk allemaal behalve misschien die ene 1 of 2 jongens maar die haakte op een gegeven moment ook af.” (Interview 3, R 84)

Ook hier geldt dus dat een hoog startkapitaal ervoor zorgt dat er weinig nieuw kapitaal wordt gevormd. Een laag niveau van economisch kapitaal lijkt ervoor te zorgen dat de cursisten veel waarde hechten aan het LSR-diploma. Een hogere mate van dit startkapitaal zorgt er niet alleen voor dat de opleiding minder betekenis krijgt, het kan ook een praktische belemmering zijn. Cursisten die veel moeten werken komen in tijdsnood. Een curist zegt hierover:

“Nee eigenlijk niet. Ik moest wel even de laatste weken een beetje harder werken omdat ik natuurlijk niet altijd alle dagen dat kon doen omdat ik gewoon werk. Ik heb gewoon een baan daarnaast dus uhh..” (Interview 3, R 92)

Een bepaalde mate van fysiek kapitaal maakt het meedoen tijdens de praktijkonderdelen gemakkelijker maar het blijkt ook een oorzaak te kunnen zijn voor irritaties. Sportieve cursisten storen zich aan cursisten die minder fanatiek meesporten of langs de kant blijven zitten. Deze inactieven geven aan dat zij door niet mee te sporten, juist beter konden zien hoe de anderen aan het sporten waren en hoe de lesgever zijn of haar les gaf. Karin, de minst sportieve van de groep, geeft aan dat ze geen problemen ziet in haar beperkte fysieke sportvaardigheden voor de toekomst.

“Nou dan wil ik wel gemotiveerd meedoen omdat ik het dan voor iets doe. Snap je? (Interview 8, R 92)

Zodra ze les gaat geven aan kinderen zal het volgens haar makkelijker zijn om gemotiveerd mee te doen. Ze kan dan de lessen aanpassen aan wat ze zelf leuk vindt en dan durft ze oefeningen ook voor te doen en eventueel mee te doen omdat ze dan niet hoeft op te boksen tegen de mondige LSR-cursisten met veel sportieve vaardigheden. Daar waar Guiaux (2011) sprak over fysiek kapitaalbezit als hulpmiddel voor de werving van andere kapitaalvormen, lijkt dit niet per se nodig te zijn in de LSR-opleiding.

Alle cursisten zeggen te kunnen lezen en schrijven maar volgens jongerenwerkster Paula leren de cursisten nieuwe woorden uit de cursistenmap. Gedurende het opleidingstraject leerden de cursisten om vooral positieve woorden te gebruiken, taalgebruik aan te passen aan de kinderen zodat zij hen begrijpen en om het goede voorbeeld te geven door scheldwoorden te vermijden. Er werd linguïstisch kapitaal gevormd bij deze cursisten. De vraag is of cursisten die al een grote woordenschat bezaten voorafgaand aan de opleiding en qua taalgebruik al aansluiting hadden met de doelgroepen waaraan ze lesgeven, eveneens deze vorm van kapitaal ontwikkelen. Of vormt ook hier het startkapitaalbezit een drempel voor nieuw kapitaal?

Enige vorm van startkapitaal, zodat je bijvoorbeeld afspraken weet na te komen en kunt lezen en schrijven is een voorwaarde om de LSR-opleiding succesvol te volbrengen. Daarbij helpt het als je een netwerk hebt waarvan je als cursist gebruik kan maken, ervaring hebt met lesgeven etc. Echter lijkt de theorie van Bourdieu (1984) met betrekking tot de instandhouding van sociale distinctie door reproductie van kapitaal hier niet helemaal op te gaan. Juist de cursisten met weinig startkapitaal doen nieuwe kapitaalvormen op en daarmee lijkt er tijdens de opleiding geen sprake te zijn van louter kapitaalaccumulatie bij de “groot-kapitaal-bezitters” (Bourdieu, 1984). Het zijn juist de cursisten met weinig startkapitaal die aangeven veel nieuw kapitaal te ontwikkelen.

12.1.3 Hoe is mijn startkapitaal van invloed op mijn betekenisgeving en kapitaalvorming?

Zelf heb ik een wat hoger opleidingsniveau dan de andere cursisten en heb ik ook op andere gebieden een vrij breed startkapitaal. Dit zorgt ervoor dat ik als participant bij de LSR-opleiding andere betekenis gaf aan de opleiding en andere dingen leerde dan de andere cursisten leken te doen. Door mijn ervaring als rugbytrainer en opleider, waarvoor ik enkele opleidingen heb gevolgd, leerde ik weinig nieuws over didactiek maar wel leerde ik veel leuke spelletjes voor de recreatieve sport. Daarnaast heb ik een aantal handelingen geleerd vanuit de EHBSO-avond doordat ik ook daar weinig ervaring mee had.

Ik verwacht dat de cursisten niet de nuttige contacten voor mij zijn waarover De Ruiter et al. (2007) spreken. Door opgedane contacten met diverse beleidsmedewerkers en de LSR-docente, welke voor mij weak ties (Granovetter, 1973) zijn, lijkt mijn sociaal kapitaal echter wel te zijn vergroot door deze LSR-opleiding te volgen. Anders dan bij de overige cursisten droeg de opleiding bij aan de uitbreiding van mijn sociale netwerk met een aantal nuttige contacten (De Ruiter et al., 2007).

Mijn sportieve achtergrond hielp me om me te handhaven tijdens de praktijklessen waarbij ik meedeed als sporter. Doordat ik voldeed aan de sportieve norm leek ik vrij snel geaccepteerd te worden door de rest van de groep en daarmee ondersteunen mijn ervaringen de theorie van Wacquant (2006) over fysiek kapitaal wat je kan inzetten voor statusontlening. Ondanks fysieke vaardigheden die ik bezitte als startkapitaal heb ik mijn fysiek kapitaal verder uit weten te breiden. Van andere cursisten leerde ik basketbalvaardigheden. Vanuit mijn opvoeding en opleiding beheerste ik culturele vaardigheden die me hielpen om de opleiding te volgen. Door op tijd te komen, sportkleding aan te trekken en actief te luisteren naar anderen voldeed ik aan regels die het leerproces van een cursist ondersteunen. Echter zorgde dit gedrag, dat verschilde met die van de andere cursisten, ervoor dat ik heb moeten waken voor afzondering van de groep. Hun culturele codes, attitude en gebruiken, ofwel habitus verschilt van die van mij waardoor ik me heb proberen

aan te passen om niet buiten de groep te vallen. Hoe habitus van invloed is geweest op het veld en op de betekenisgeving aan de opleiding beschrijf ik hieronder.

12.2 Habitus

Dit begrip hangt nauw samen met het culturele startkapitaal van de cursisten. Daar waar het culturele kapitaal gaat om het besef van de regels, normen en waarden die gevraagd worden binnen het veld van de LSR-opleiding en hoe de cursisten deze culturele codes vertalen naar hun handelingen, gaat het bij habitus om de vanzelfsprekende attitude, leefstijlen en kijk op de werkelijkheid. Ook hier gaat het deels over normen en waarden maar dan over die normen en waarden die in de ogen van de cursist vanzelfsprekend en logisch zijn. Door hun habitus zien ze geen andere opties. De habitus heeft allereerst invloed op de kapitaalvorming bij de cursisten. Daarnaast heeft het invloed op de betekenisgeving vanuit de cursisten aan de opleiding. Tenslotte beschrijf ik hoe de habitus het veld heeft beïnvloed, daardoor ook de betekenisgeving en kapitaalvorming van de hele groep en wat mijn eigen perspectief is op de besproken onderwerpen vanuit de participerende observatie.

12.2.1 Invloed op kapitaalvorming

Hoe habitus van invloed is geweest op de kapitaalvorming beschrijf ik aan de hand van hun affiniteit met sport, hun doorzettingsvermogen hoe zij omgingen met het in orde maken van hun portfolio's en huiswerkopdrachten, met informatiedeling en met de vrouwelijke docenten.

Affiniteit met sport.

Voor sommige cursisten is het vanzelfsprekend om mee te doen met de actieve onderdelen.

Deze cursisten hebben veel affiniteit met sport, hiermee voelen zij vanzelfsprekende verbondenheid.

“Uhh ik vond het ja, ik had het echt naar mijn zin. Het is echt mijn ding en sport daar hou ik gewoon van” (Interview 4, R 6).

Een aantal andere sporten minder actief mee. Vooral bij Karin lijkt dit te komen doordat sport niet in haar habitus zit zoals blijkt uit haar volgende uitspraak:

“Ja vroeger op school ook. Ik deed nooit mee met gym of zo dus wat dat betreft is het niks voor mij maar..” (interview 8, R 14)

Hoewel ik eerder beschreef dat het actief mee sporten geen verplichting was tijdens de opleiding en cursisten ook leerden door naar de anderen te kijken, verstoren de inactieven de kapitaalvorming van de andere cursisten. Immers; er zijn deelnemers nodig om de spelletjes te kunnen doen.

Niet mee sporten belemmert de kapitaalvorming voor de rest van de groep en daarmee gaat er vanuit de inactieve cursisten een negatief effect en vanuit de actieveringen een positief effect uit op de kapitaalvorming van de andere cursisten. Respectievelijk komt hier zowel het negatief sociaal kapitaal (Engbersen, 2002) als het positief sociaal kapitaal (De Ruiter et. al, 2007) in naar voren.

Daarnaast heeft sportaffiniteit een positief effect op de fysieke kapitaalvorming voor het individu voor de toekomst. Twee cursisten met deze affiniteit zijn door de opleiding gestimuleerd om buiten de opleiding meer te gaan sporten.

Doorzettingsvermogen

Cursisten waarbij het doorzettingsvermogen groter is dan bij de anderen, geven minder snel op of gaan minder snel klagen bij tegenslag tijdens de LSR-opleiding. Zo bleken er voortdurend minder cursisten aanwezig te zijn dan vooraf werd verwacht zoals hieronder wordt verwoordt.

“Ja dat vind ik ook niet leuk. Iedereen zit dan alleen maar te zeiken over de te kleine groep maar je moet die week toch en die uren wel volmaken want anders red je het niet.” (Interview 2, R 206)

Doordat een aantal cursisten vaak wilde opgeven door het kleine aantal aanwezige cursisten dat mee kon sporten, ontstonden daar discussies over en werd de sfeer dusdanig grimmig dat er minder kennis kon worden gedeeld over lesgeefvaardigheden. Deze sfeer beperkte dus de vorming van menselijk kapitaal. In plaats daarvan moest tijd worden gestoken in het verbeteren van de sfeer en oplossen van de discussies over dit onderwerp. Gedurende de opleiding werd er minder geklaagd. De cursisten pastte zich aan de situatie aan en vonden daarmee in hun gedrag sterker aansluiting bij de normen en waarden die passen bij een LSR-cursist. Het beperkte doorzettingsvermogen werd dus groter en daarmee leek er cultureel kapitaal gevormd te worden.

Structuur - aantekeningen, het portfolio en huiswerkopdrachten

Behalve twee oudere cursisten, schreven de andere cursisten niets op waardoor het de vraag is hoeveel informatie door de cursisten vergeten wordt. Hierover de volgende notitie:

“Gedurende de gehele cursusdag hebben de jongeren geen pen en papier bij en dus schrijven de cursisten niets op. Hierop wordt ook niet gestuurd.” (Notitie, 16-01-2013)

De structurele manier van werken die gevraagd werd om het portfolio te vullen, sloot gezien onderstaande uitspraak, niet aan bij de belevingswereld van alle cursisten.

“Ja. Ik heb er wel veel hulp bij gehad. Paula heeft me daar heel goed bij geholpen want ik ben zelf niet zo heel erg structureel ingesteld.” (Interview 4, R 204)

Hoewel van de cursisten verwacht werd dat ze een planningsformulier zouden invullen met daarop hun lesvoorbereiding ter voorbereiding op de bijeenkomsten, kreeg Mies bijna geen enkele keer het huiswerk van deze cursisten binnen.

“Geen enkele cursist heeft de huiswerkopdracht van Mies volledig gedaan zoals zij van ons verlangde. Niemand heeft namelijk het planningsformulier uit de cursistenmap ingevuld ter voorbereiding op het tikspel.” (Les 5, 18-02-2013)

De cursisten leken niet gewend te zijn om gestructureerd te werken en dit zal een limiterende werking hebben op ieders kapitaalvorming.

Omgaan met feedback

Voor de LSR-docente was het vaak lastig om informatie over te brengen op de groep. Wanneer ze cursisten feedback wilde geven over hun verbeterpunten als lesgevers, verdedigde cursisten zichzelf en antwoordden met “ja maar” waardoor tips niet aan leken te komen. Tijdens de derde bijeenkomst gaf Mies aan dat ze van toekomstig sportleiders verwacht dat ze de materialen voorafgaand aan de les klaarzetten om snel te kunnen beginnen. Toen dit bij aanvang van de vierde les dit niet gebeurd was en Mies de cursisten hier op wilde wijzen, ontstond er een verhitte discussie doordat enkele cursisten het niet eens waren met de tip van hun docente. Uiteindelijk resulteerde dit in het boos weglopen van één van de cursisten (Notitie, 04-02-2013).

Cursisten die meer open leken te staan voor nieuwe informatie en kennisvergaring zijn tijdens de interviews ook meer in staat om hun verbeterpunten te noemen zoals ze deze tijdens de opleiding te horen hebben gekregen. Deze cursisten geven in sterkere mate aan lesgeefvaardigheden geleerd te hebben van de opleiding in vergelijking met de cursisten die veelvuldig in de verdediging gingen richting de docente. Deze laatste groep sloot zich meer af van kritiek en feedback waardoor de tips niet echt binnen leken te komen en daardoor ook minder een leerproces ervaren. Aan de hand van mijn volgende bevindingen over hoe cursist Patrick omgaat met feedback vanuit de docente wordt dit duidelijk:

“Mies wil dat Patrick meer gaat doen dan een spel klaarzetten....Kenmerkend voor Patrick is de hele avond dat hij iedere vorm van feedback probeert te weerleggen. Verbeterpunten en tips lijken hierdoor niet aan te komen. Veelvuldig is vanuit hem de kritiek en verweer dat er te veel cursisten afwezig zijn. Als hij dit geweten had was hij ook niet gekomen. Hij vindt het waardeloos om op deze manier met de opleiding door te gaan. Omdat hij de cursus wel wil halen, blijft hij maar hij vindt dat de cursisten nu weinig leren en hun spellen niet tot uitvoering kunnen brengen. Met dit argument

springt hij ook voortdurend de andere cursisten bij op het moment dat zij tips krijgen vanuit Mies na het begeleiden van een oefening.” (Notitie, 25-02-2013)

In een één op één gesprek liet Mies aan Patrick weten dat zij van hem een meer open houding verwachtte maar dit gebeurde niet. Patrick beperkt met dit gedrag niet alleen zijn eigen leerproces maar ook die van de andere cursisten. Uit mijn interview met Patrick begrijp ik dat hij tijdens het traject van de opleiding bij een koeriersbedrijf is begonnen en zichzelf voorlopig niet werkzaam ziet binnen de recreatiesport. Mogelijk mist hij aansluiting van de opleiding met de werkzaamheden die hij wil gaan verrichten terwijl deze aansluiting volgens Kyndt et. al (2013) juist essentieel is om laagopgeleide werknemers te motiveren om een (bij)scholing te volgen.

Omgang vrouwelijke docenten

Tijdens de contacturen volgen de cursisten de regels en verwachtingen van de docenten niet altijd op. Aantekeningen worden nauwelijks gemaakt en wanneer om stilte wordt gevraagd, gebeurt dit niet altijd. Tijdens de eerste les, over EHBSO, wordt de cursisten gevraagd om als een zogenaamd gewonde op de grond te gaan liggen maar de cursisten weigeren dit in eerste instantie en zeggen niet op een vieze grond te willen gaan liggen (Notitie, 16-01-2013)

Het lijkt erop dat de cursisten vanuit hun habitus sterker gehoorzamen aan een man en dat ze niet gewend zijn te luisteren naar vrouwen. Pas toen de docenten zich letterlijk onder de cursisten verplaatsten door als eerste op de grond te gaan liggen en ik als eerste man volgde, gingen een aantal anderen ook overstag. Mogelijk is dit de reden waarom cursisten veelvuldig in discussie met Mies traden, hun huiswerk niet maakte en veel dingen niet zomaar van haar aannamen. In paragraaf 12.2.3 meer over de verhouding tussen de docente en de cursisten.

Enige affiniteit met sport, doorzettingsvermogen, structurele werkhouding, kunnen omgaan met feedback en gezag voor de docente(n) lijken bevorderende persoonlijke eigenschappen te zijn voor kapitaalvorming. Hoe het komt dat de cursisten moeite hadden met feedback ontvangen en geven en waardoor ze een voorkeur lijken te hebben voor mannelijke studenten, heb ik in de interviews niet direct bevraagd. Vanuit gesprekken met de jongerenwerkers begreep ik dat de cursisten gewend zijn aan negatieve feedback waardoor ze het idee hebben nooit aan de verwachtingen te voldoen. Verbeterpunten die de docente wilde geven bij deze opleiding zien de cursisten mogelijk als aanval waartegen zij zich willen verdedigen uit angst weer te falen voor een opleiding. Daarnaast doen ze dit mogelijk doordat ze zich vanuit hun habitus als man superieur voelen aan een vrouw.

Aansluitende habitus als beperking voor kapitaalvorming

Sommige cursisten leken dusdanig veel moeite te hebben met de regels en omgangsnormen dat ze niet aan de opleiding konden starten of tussentijds afhaakte. Een aantal andere cursisten die de opleiding wel afmaakten, bleven moeite hebben met het opvolgen van diverse regels en verwachtingen en bleven zich verzetten tegen feedback. Voor hen leverde de LSR-opleiding minder kapitaal op dan voor cursisten die door de opleiding wel leerden omgaan met regels en wel feedback leerden ontvangen. Cultureel kapitaal lijkt dus weldegelijk ondersteunend te zijn in het opleidingssucces (Bourdieu, 1984). Tegelijkertijd bouwen de cursisten met een habitus die al vanaf de start van de opleiding aansluit bij haar verwachtingen, weinig nieuw cultureel kapitaal op. Immers, deze cursisten waren al gewend aan de burgerschapscompetenties die de LSR-opleiding verwacht van een sportleider.

Toekomstplannen – kapitaal in het vooruitzicht

Ook de toekomstplannen en daarmee verwachte kapitaalvorming na de LSR-opleiding hangt af van de habitus van de cursisten. Mensen die veel affiniteit hebben met sport zullen met grotere kans in de toekomst hun LSR-diploma willen gebruiken om aan betaald werk te geraken. Hetzelfde geldt voor cursisten die veel affiniteit hebben met lesgeven aan een specifieke doelgroep zoals kinderen. Onderstaande uitspraak is van een cursist die sinds kort met veel plezier werkt bij Sportbedrijf Arnhem.

“Ik ging van baas naar baas en ik vond werken niet leuk maar nu wel want nu heb ik echt mijn ding gevonden. Met kinderen, gewoon leuk, voetballen, een keer verstopperje in het donker..” (Interview 2, R 90)

Deze cursist gaf in het interview veelvuldig aan dat hij affiniteit heeft met kinderen en daardoor met veel plezier werk verricht waar hij zijn LSR-diploma bij kan gebruiken.

12.2.2 Invloed op betekenisgeving

Afhankelijk van de kijk op de wereld, geven cursisten op verschillende wijze betekenis aan de opleiding. Een cursist is van mening dat mensen, vooral kinderen, in de westerse wereld ongezond leven. Hij uit kritiek op de opleiding omdat hier in zijn ogen te weinig aandacht aan besteed is. Dezelfde cursist houdt niet van voetbal maar van prestatiesporten waardoor hij de vele keren dat er gevoetbald werd, met minder plezier heeft beleefd dan de andere cursisten.

“Het geld, zoals in betaald voetbal, maakt de sport het sportieve kapot en elkaar een blessure geven omdat de ene sneller is, explosiever. Dan geef je ze een blessure voor het leven, daar hou ik niet van, dat vind ik onsportief. Als je toch zo’n stoere kerel bent, dan ga je in de ring staan en jij hoekt mij, ik

hoek jou. Ja maar dan is het afgesproken en daarom hou ik niet van die hele teamsporten.” (Interview 8, R 154)

Gezien de grote voorkeur voor praktisch leren, geven sommige cursisten aan de praktijkonderdelen leuk gevonden te hebben maar de theorie niet:

“Nou ik doe liever gewoon praktijk, beetje bezig zijn.” (Interview 3, R 13)

Twee cursisten hebben een gameavond georganiseerd als evenementonderdeel binnen de LSR-opleiding. Deze cursisten zien gamen als sport terwijl lichaamsbeweging volgens een aantal andere cursisten hiervoor een voorwaarde is. Deze laatste groep geeft hiermee kritiek op de opleidingsvoorwaarden. De habitus van de cursisten veroorzaakt veel kritiek op elkander en op de docente. Dit heeft niet alleen de betekenis beïnvloed zoals de cursisten dit nadien aan de opleiding geven. Het beïnvloedde ook het gehele veld van de opleiding zoals ik dat hierna verder bespreek.

12.2.3 Invloed op het veld

Door het volgen van de opleiding kan de habitus van de cursisten veranderen. Daarnaast heeft het veld invloed op welke habitus je als participant beter wel en niet kunt uiten om aan te sluiten bij de norm. Het veld had dus invloed op de habitus. Deze habitus van deze cursisten beïnvloedde daarnaast ook de gehele context/veld van de opleiding. Er bleek inderdaad sprake te zijn van een wederzijdse beïnvloeding tussen veld en habitus (Jacobs, 1993). De LSR-docente merkte al snel irritaties en commotie bij de cursistengroep als ze lang stil moesten zitten (habitus). Starten met theorie was lastig omdat de sfeer dan vrij snel werd verpest. In plaats van de standaard lesopzet, paste de docente de structuur aan zodat de cursisten meer konden bewegen en een groot scala aan spelvarianten te zien kregen (veld). De voorkeur voor actief leren wordt in onderstaand citaat nog eens weergegeven.

“Ja ik zou de deelnemers proberen meer te laten bewegen omdat als je zag dat, ik zelf ook, als we dan weer moesten gaan zitten na dat we wat gedaan hadden dat dan de meeste die kunnen niet stil zitten. Als je dan, ik zelf ook niet, dan moet je gewoon bewegen maar dan moet je weer een half uur stilzitten.” (Interview 3, R 65)

Tijdens de lessen ontstond er regelmatig een negatieve sfeer. Cursisten vonden dat ze onterecht kritiek kregen over niet gemaakt huiswerk, klaagden over andere cursisten die niet kwamen opdagen of niet mee sportten of stelden tips van de docente openlijk ter discussie. Deze sfeer leek enigszins onderdrukt te kunnen worden door direct bij aanvang van de les te starten met sporten waarbij de docente de activiteit leiden. Dit terwijl het eigenlijk de bedoeling is dat cursisten zo veel mogelijk zelf de lessen leiden, aansluitend feedback op elkaar geven en zodoende leren van de leservaring die ze

opdoen. Bij de eerste lessen heeft de docente geprobeerd om de cursisten feedback op elkaar te laten geven maar inhoudelijke tips werden nooit aan elkaar gegeven gezien ook deze notitie:

“Bij iedere nabespreking is de groep lovend over de cursist. Naar mijn en Willemijn haar idee is dit onterecht maar om me niet te ver buiten de groep te plaatsen, geef ik zelf ook geen verbeterpunten mee. Mies doet dit telkens wel. Vaak schieten cursisten in de verdediging wanneer ze feedback ontvangen. Vooral het beperkt aantal deelnemers is een veel gehoord excuus waarbij ze aangeven dat de oefening daardoor niet liep zoals ze hadden voorbereid.” (Notitie, 25-02-2013)

Op elkaar reflecteren en zelfreflectie bleek te lastig te zijn voor de cursisten. Zodra de docente iemand voorzag van tips, werden deze niet altijd ter kennisgeving aangenomen. In plaats daarvan gingen sommige cursisten in de verdediging en gaven aan het niet eens te zijn met de kritiek. Ook van daaruit ontstond een grimmige sfeer en door de aandacht even op één cursist te richten, werden de anderen dusdanig rumoerig dat dit de les verstoorde. Om deze redenen is het geven van feedback over lesgeefstijl inclusief sterke- en verbeterpunten grotendeels weggelaten in de opleiding.

“In de pauze geeft Mies bij mij aan dat ze het een lastige klus vindt. Niet voor het eerst spreken we samen over onze mening dat de cursisten feedback/verbeterpunten niet aannemen. Volgens Mies is dit niet alleen bij feedback in de groep. Ook bij haar coachgesprekken weerleggen de cursisten de verbeterpunten die zij aan desbetreffende cursist geeft.” (Notitie, 18-03-2013)

De habitus van de cursisten heeft dus allereerst de inhoud en structuur van de opleiding beïnvloed. Daarnaast heeft het effect gehad op de groepsverhoudingen en omgang met elkaar. Vervolgens hebben deze zaken het leerproces en kapitaalvorming van de cursisten beïnvloed. Het veld beïnvloedde dus de habitus van de cursisten en vice versa. Blijkbaar werd de handelingsruimte van de cursisten beïnvloed en beperkt door de hun habitus en door de context. Hierin zie ik aansluiting bij mijn eerder besproken wetenschappelijk perspectief van het relationisme (Reed, 2003).

12.3 Groepsdynamiek

Volgens Wacquant (2006) bestaat er een strijd om het legitimeitsmonopolie. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om welke uiterlijke kenmerken en communicatiewijzen door de LSR-cursisten als legitiem worden gezien en daarmee de meeste status krijgen en tot norm worden verheven. Vanuit de habitus van de cursisten werd een norm bepaald over wat in dit veld gedragsnormen waren en dit beïnvloedde het gedrag van de cursisten. De eerste keer dat de groep gevraagd werd een planningsformulier op te sturen, deed alleen ik dat. Philip had op een groot papier een situatieschets van een door hem bedacht spel gemaakt. Door wat negatieve opmerkingen vanuit de restgroep werd duidelijk dat dit ijverige gedrag niet vanzelfsprekend was. Als gevolg daarvan werd in latere bijeenkomsten door geen enkele cursist nog een formulier opgestuurd of meegebracht. Ook heb ik

meer positieve vormen van beïnvloeding gezien. Tijdens de laatste les, deed iedere cursist mee met de actieve onderdelen. Ook Karin werd door de andere cursisten op positieve manier aangesproken en met enthousiasme overgehaald. Over het algemeen hebben de cursisten zich geërgerd aan elkaars gedrag waarover hier onder meer.

12.3.1 Kritiek op elkaars gedrag

Sommigen cursisten kwamen steeds te laat, droegen geen sportkleding, hadden een grotere mond dan de anderen en/of deden minder vaak mee met sporten. Hieraan ergerden de anderen zich:

“Ja sommige liepen de hele tijd van.. net zoals dat meisje die deed bijna bij niks mee. Ja dan moet je ook niet meedoen aan die cursus.” (Interview 1, R 184-185)

Ondanks deze onderlinge irritaties, vond er nauwelijks correctie plaats richting elkaar.

“Ja de week daarvoor. Toen had ik echt zoiets van kerel waarom moet je nou met een map gooien? Leg hem dan gewoon neer. Ze had een week van te voren gezegd jongens luister als je wat met je portfolio wilt hebben of wil laten nakijken, ik ben van 6 tot 8 hier... Nou hij komt om kwart over 8 pas binnen, gaat zitten en oja ik wil je nog even wat laten zien. Ja zegt de docente nu niet want ik ben nu les aan het geven. ‘Ja val dan maar lekker dood’ en hij pleurt de map daar neer en toen had ik ook zoiets van als ik leraar was geweest of lerares dan had ik gezegd ‘en nou opgeflikkerd, nu hoeft ik je ook niet meer te zien’. Dat had ik echt gedaan maar ja.. je mag je er niet mee bemoeien.” (Interview 2, R 164)

De dynamiek in de groep zorgde dus voor veel rumoer tijdens de opleiding en ontevredenheid achteraf. De groepsverhoudingen binnen het veld werden beïnvloed door de habitus van de cursisten. Cursisten hekelen het gedrag van de anderen welke lijkt voort te komen uit gewoonten.

Een cursist zegt hierover:

“Kijk deze boys zijn gewoon mondig, ze zijn streetwise.” (Interview 6, R 84)

De cursisten lijken het vanzelfsprekend te vinden om elkaar niet te corrigeren en zeggen zich er niet mee te willen bemoeien. Ergernissen lijken te zijn ontstaan doordat deze cursisten gewend zijn aan een duidelijke grens waarin ze gestraft worden als ze over de schreef gaan en dit is naar hun mening te weinig gebeurd. Naar hun mening had de docente dit moeten doen waarover de volgende kritiek.

12.3.2 Kritiek op docente

In de interviews wordt duidelijk dat de cursisten de vaak negatieve sfeer verwijten aan de docente.

“Ja ik denk het wel ja. Zij accepteerde heel veel. Ik denk als ze wat korter erop had gezeten dat de cursus toch anders was gegaan.” (Interview 1, R 148-149)

Opvallend in de interviews is dat iedere cursist spreekt over vervelend gedrag van de andere cursisten maar dat slechts één cursist aangeeft dat hij zelf mede verantwoordelijk was voor de onprettige discussies die weleens ontstonden. De cursisten vinden dat Mies de "andere cursisten" harder had moeten aanpakken. De cursisten denken dat de groep iemand nodig had met meer gezag en uitstraling zoals dit naar voren komt in de volgende uitspraak.

“Ja ik denk dat als de opleiding nog een keer wordt gegeven er iemand met meer uitstraling voor de groep moet staan. Zij had niet echt de uitstraling van ze ken ons aan, laat ik het zo zeggen. Ze had echt geen makkelijke groep hoor, respect voor haar dat ze het 10 weken volgehouden heeft, dat zeker want we hadden echt een moeilijke groep.” (Interview 8, R 160)

Om tegenwicht te bieden aan de mondige cursisten was in hun ogen een sterker iemand, bij voorkeur een man, beter geweest als docent.

“Die gasten bedoelen het niet kwaad maar het is gewoon hun manier van doen, bijdehand. Ze proberen je uit balans te halen. Dat vinden ze leuk en ze scoren bij de rest, we hebben haar even van haar à propos gekregen weet je en zij vreet zich van binnen helemaal op. Die gasten zijn 2x zo groot en 2x zo zwaar als zij weet je dus ze zoeken.. Het was denk ik moeilijk voor haar. Voor iedereen maar voor een vrouw...” (Interview 6, R 106-110)

Cursisten lijken vanuit hun habitus meer respect te hebben voor sterke mannen en gewend te zijn om te luisteren naar mannen. Vrouwen stralen voor hen minder gezag uit terwijl ze naar mannen soms angstig kijken. Zo hoorde ik tijdens de eerste bijeenkomst over mij:

“Ik dacht al dat je van de politie was ofzo” (Notitie, 16-01-2013).

Het was tijdens deze les dat de cursisten op de grond gingen liggen nadat ik dit als eerste deed.

Mies heeft enkele keren mijn mening gevraagd wanneer ze dacht aan mij een medestander te hebben tijdens een discussie met de cursisten. Omdat ik me zo weinig mogelijk "anders" wilde voordoen dan de andere cursisten heb ik geprobeerd zo weinig mogelijk een kant te kiezen. Een enkele keer dat ik inderdaad aangaf de mening van Mies te delen, leken de cursisten mijn argumenten wel aan te nemen en die van Mies niet. Ook hier leek het natuurlijk respect dat de cursisten vanuit hun habitus voor een man hebben, zichtbaar te zijn.

Mies besloot feedback weg te laten, veel theorie te vermijden en zelf veel oefeningen te leiden.

Zelf denk ik dat deze aanpassingen ten opzichte van een standaard LSR-opleiding, tesamen met de groepsverhoudingen, de kapitaalvorming van cursisten heeft beperkt. De groepsdynamiek had ook invloed op mijn kapitaalvorming waarover meer in de volgende paragraaf.

12.3.3 Invloed groepsdynamiek op mijn kapitaalvorming

Als participierend-observant merkte ik dat mijn habitus verschilde met die van de andere cursisten. Om niet buiten de boot te vallen paste ik mijn kledingstijl en taalgebruik gedurende de opleiding aan. Daarnaast ben ik weleens bewust te laat gekomen en maakte ik een keer het huiswerk niet. Dit alles om niet te veel gezien te worden als braafste jongen van de klas en daarmee de band met en het vertrouwen van de groep te verliezen. Hun habitus, wat tot uiting komt in leefstijl, heeft dus ook mijn leefstijluitingen beïnvloed en een belemmering gevormd voor mijn kapitaalvorming als deelnemer aan de LSR-opleiding. Ook hieruit blijkt de sterke invloed van het veld op het individuele handelen en daarmee het relationisme-perspectief (Reed, 2003).

12.4 Hoe ontwikkelen zich kapitaalvormen bij cursisten van een LSR-opleiding niveau 2 en welke betekenissen geven zij hieraan?

Diverse betrokkenen in dit onderzoek zien de opleiding als kans om de jongeren uit problemen te halen waarmee ze te kampen hebben of hebben gehad. Zo denkt ook de volgende cursist:

“Kijk deze jongens hebben geen bescheidenheid. Voor hen is dit een soort laatste kans denk ik weet je om ze op een bepaald pad te krijgen want anders loopt het misschien fout in de toekomst.” (Interview 6, R 9)

De meeste cursisten zijn met de opleiding gestart in de hoop alsnog naar het CIOS te kunnen of om via het LSR diploma aan betaald werk te geraken. Anderen hebben er, blijkens volgend citaat, minder duidelijk een toekomstplan mee voor ogen en volgen de opleiding omdat simpelweg de mogelijkheid geboden werd.

“Nee. Ik had anders toch niks te doen op die avond dus dat was gewoon avondopvulling.” (Interview 1, R 188)

Achteraf geven de cursisten verschillend betekenis aan de inhoud en opbrengst van de opleiding. Een aantal vond het leuk en leerzaam terwijl anderen vooral kritiek hebben op het gedrag van de andere cursisten en die van de docente. Zij vinden dat ze weinig geleerd hebben. Deze betekenisgeving lijkt afhankelijk te zijn van het startkapitaal van de cursist, zijn of haar habitus en de groepsdynamiek binnen het veld van de opleiding.

Ook binnen de opleiding LSR zijn de mogelijkheden tot vrij handelen beperkt. Om een diploma te kunnen halen, behoor je beheersing van een aantal kerntaken aan te kunnen tonen, opdrachten van de docenten te volgen en je aan vereiste voorwaarden te houden. De wijze waarop de cursisten hun leertraject bewandelen, is sterk gestuurd vanuit de NSA, door de andere cursisten, de NSA-docente en andere mensen die zich bevinden in de context van deze opleiding. Daarnaast worden de

betekenisgevingen en handelingen gestructureerd door de achtergrond en opvoeding die deze cursisten hebben gehad waardoor hun habitus is gevormd. De LSR-context beïnvloedt niet alleen de percepties en gedrag van deze cursisten. Het gedrag van de cursisten en hun betekenisgeving had eveneens invloed op het veld waarbinnen de opleiding plaatsvond. Vanuit de habitus werden er gedragsnormen bepaald en zag de docente zich genoodzaakt om de cursus op inhoud en structuur aan te passen. Veld en habitus blijken elkaar wederzijds te beïnvloeden en daarmee sluit dit onderzoek aan bij de aannamen van Bourdieu en Giddens (Jacobs, 1993). Daarnaast lijkt de betekenisgeving afhankelijk te zijn van de relatie die de werkzaamheden of verwachte werkzaamheden in de nabije toekomst hebben met de inhoud van de opleiding (Lerman, 2013)

Naast de eerder verwachte zeven kapitaalvormen lijken er geen extra opbrengsten te ontstaan vanuit deelname aan deze sportopleiding. Cursisten breiden hun spelrepertoire uit en een aantal verwerven ook nieuwe les- en leidinggeef competenties; *menselijk kapitaal*. De deelnemers verwachten door hun deelname gemakkelijker aan een betaalde arbeidsfunctie te geraken of in de toekomst promotie te maken bij de huidige werkgever; *economisch kapitaal*. Hoewel de cursisten er in de interviews niet expliciet over spraken, groeit bij hen het besef van heersende normen, waarden en culturele codes. Gedurende de opleiding kwamen de cursisten steeds vaker op tijd, hadden ze sportkleding aan en groeide de onderlinge acceptatie en begrip. Jongerenwerkster Paula kreeg aan het eind van het opleidingstraject een keer een sms'je van een LSR-cursist. Deze persoon wilde Paula er op wijzen dat zij te laat op de plaats van bestemming was, slechts vijf minuten na het afspreekmoment. Voorheen was deze cursist zelf vaak te laat of kwam onverwachts niet opdagen. Volgens Paula een duidelijk bewijs van gedragsverandering bij de cursist door de opleiding; *cultureel kapitaal*. Men leerde taalgebruik aan te passen aan de doelgroep waaraan ze lesgeven en als vorm van voorbeeldgedrag scheldwoorden te vermijden. Daarnaast leerde ze specifieke termen binnen het LSR-vakgebied en werd hun vocabulaire uitgebreid door het lezen van nieuwe woorden in het cursistenboek; *linguïstisch kapitaal*. Een aantal cursisten is door de opleiding gemotiveerd geraakt om in de toekomst meer aan lichaamsbeweging te gaan doen; *fysiek kapitaal*.

Tenslotte zijn de cursisten ervan overtuigd dat ze met het diploma gemakkelijker een baan kunnen vinden. Hiermee laten ze zien dat ze ondanks eerdere afkeuringen en mislukte opleidingspogingen toch wel iets kunnen en dat geeft het trots en zelfvertrouwen; *symbolisch kapitaal*.

Alleen het *sociaal kapitaal* lijkt niet vergroot te worden door de LSR-opleiding te volgen. De cursisten kende elkaar en hun jongerenwerkers al voor dat de opleiding begon. Wel hebben ze van elkaar geleerd en hulp gekregen van de jongerenwerkers en wat dat betreft gebruik kunnen maken van een nuttig sociaal netwerk (De Ruiter et. al, 2007). Behalve ikzelf deden de cursisten geen nieuwe

contacten op met unieke informatie die hen kan helpen in de toekomst (Granovetter, 1973). Daarentegen had het gedrag van de cursisten een negatief effect op de betekenisgeving en kapitaalvorming en lijkt er sprake te zijn van een negatief sociaal kapitaal (Engbersen, 2002). Er zijn verschillen zichtbaar in de individuele kapitaalvorming tussen de cursisten. Ook hierin is er een relatie met het startkapitaal, de habitus en de groepsdynamiek. Enig startkapitaal, zoals kunnen lezen en schrijven en kunnen omgaan met minimale gedragscodes en afspraken lijkt vereist te zijn om een LSR-opleiding succesvol te kunnen doorlopen. Een habitus en cultureel kapitaal welke aansluit bij de verwachtingen vanuit de opleiding helpt cursisten en vindt daarmee aansluiting bij de aanname van Bourdieu met cultureel kapitaal als onderscheidend principe in de sociale distinctie (1984). Echter blijkt er beperkt sprake te zijn van kapitaalaccumulatie (Bourdieu, 1984). Een te grote mate van startkapitaalbezit zorgt ervoor dat er weinig nieuwe kapitaalvormen ontwikkelen bij de individuele cursist en daarmee ook minder positieve betekenis wordt gegeven aan de opleiding.

13 Conclusie

In dit laatste hoofdstuk bespreek ik wat mijn onderzoek betekent voor kapitaalvorming vanuit andere sportopleidingen, wat de NSA met dit onderzoek kan, hoe het bijdraagt aan de wetenschap en tenslotte doe ik aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek.

13.1 Kapitaalvorming vanuit en betekenisgeving aan een sportopleiding

Werklozen en laagopgeleiden zouden er goed aan doen om een sportopleiding te volgen want dit vergroot hun kapitaalbezit. Niet alleen doen cursisten kennis en vaardigheden op die specifiek gerelateerd zijn aan hun werkzaamheden binnen het terrein van de sport. Ook niet-academische vaardigheden (Lerman, 2013) zoals op tijd komen, communiceren bij verhindering en acceptatie van anderen, kunnen opgedaan worden via een sportopleiding. Daarnaast kan een sportopleiding zorgen voor meer vertrouwen en trots bij de individuele cursist. Vanuit een sportopleiding worden cursisten mogelijk gemotiveerd om ook zelf meer te gaan bewegen en leren ze allerlei nieuwe woorden. De cursisten in mijn onderzoek verwachten dat ze door het behalen van het LSR-diploma vooruitgang zullen merken op economisch gebied maar of dit ook het geval is, moet nog blijken uit eventueel vervolgonderzoek. Hoewel de cursisten in deze onderzoekscase geen sociaal kapitaal ontwikkelden vanuit de opleiding, was dit bij mijzelf wel het geval. Dit ontwikkelen van sociaal kapitaal is afhankelijk van de vraag of cursisten elkaar al dan niet voorafgaand aan de sportopleiding kennen.

Waarschijnlijk verloopt kapitaalvorming en betekenisgeving binnen specifiek deze LSR-opleiding anders dan bij eenzelfde opleiding op een andere plaats met deelnemers met een andere achtergrond. Ook zal de kapitaalvorming en betekenisgeving bij andere sportopleidingen verschillen van deze LSR-opleiding. Afhankelijk van de inhoud van de opleiding, het startkapitaal en habitus van

de cursisten, de groepsdynamiek, de kennis en kunde van de docent en de wederzijdse acceptatie tussen cursisten en docenten, wordt er kapitaal gevormd en betekenis gegeven aan deze kapitaalvorming en inhoud van de opleiding.

Mensen die als trainer/coach/begeleider/instructeur binnen de sport aan de slag willen, zullen door het volgen van een relevante sportopleiding kapitaal verwerven en daarmee positieve betekenis hieraan geven. Vanuit het ene verworven kapitaal zal een student op meer wervingskans van ander kapitaal mogen rekenen doordat kapitaalvormen samenhangen en elkaar versterken. Daardoor kan een cursist/student van een sportopleiding werken aan een betere toekomst vanuit de opleiding.

13.2 Meerwaarde voor de NSA

De NSA is geïnteresseerd in de lange termijnopbrengsten voor de cursisten in termen van opgedane kennis en gewijzigde posities op de arbeidsmarkt en inkomensniveau. Met deze informatie kan de NSA haar opleidingsproduct sterker promoten en daarmee mogelijk meer mensen opleiden. Hiervoor is een effectmeting nodig bij cursisten die de opleiding al (enige tijd) succesvol hebben afgerond. Mijn afstudeeronderzoek is een voorloper op deze effectmeting. Met mijn onderzoek verkrijgt de NSA inzicht in het proces van kapitaalvorming. Effectmetingen via een grootschalige enquête zouden hier een mooie aanvulling op zijn. Richting de NSA zou ik willen aanbevelen om kenbaar te maken dat er voor potentiële cursisten meer opbrengsten zijn dan alleen kennis en vaardigheden op het gebied van lesgeven. Specifiek bij deze onderzoeksgroep, werden er zes kapitaalvormen gevormd en daarmee lijkt de LSR-opleiding meer opbrengsten te hebben dan alleen het opdoen van kennis- en vaardigheden als Leider in de Sportieve Recreatie. Om een breder beeld te krijgen van de opbrengsten, ook bij cursisten met een andere achtergrond, raad ik aan om vervolgonderzoek te doen naar de lange termijnopbrengsten, al dan niet kwantitatief van aard. Daarnaast is het voor de NSA raadzaam om de cursistenmappen overzichtelijker te maken omdat het in de huidige opzet erg onduidelijk is welke formulieren waarvoor gebruikt moeten worden. Op moment van schrijven is de organisatie hier druk mee bezig. Een laatste tip richting de NSA is dat ze voorafgaand aan iedere opleiding er goed aan zouden doen om contact op te nemen met de aanvrager en te praten over de achtergrond, leerbehoeften en gewoonten van de cursisten. Zodoende kan de NSA proberen een LSR-docent(e) te benaderen die met grote waarschijnlijkheid veel respect en gezag verdient vanuit de cursisten.

Aan de LSR-docenten die opleidingen gaan verzorgen zou ik willen vragen om tijdens de eerste les te spreken over wederzijdse verwachtingen tussen docent(e) en cursisten. Daarbij zou ik als LSR-docent aangeven dat er veel feedback zal komen vanuit mij en hopelijk ook onderling en dat dit altijd opbouwend bedoeld is. Door deze feedback te ontvangen in plaats van af te stoten en door op jezelf te reflecteren kom je als cursisten in een leerproces.

13.3 Bijdrage voor de wetenschap

Met dit onderzoek naar het proces van kapitaalvorming, heb ik geprobeerd om, binnen het theoretisch kader van Bourdieu (1984; 1986a: 1986b), te onderzoeken hoe kapitaal zich op het niveau van het individu zich ontwikkelt door de LSR-opleiding. Aan de hand van concrete voorbeelden heb ik kunnen schetsen hoe abstracte begrippen als *sociale distinctie*, *veld*, *habitus* en *kapitaalwerving* met elkaar samenhangen in de praktische context van de LSR-opleiding. Hierdoor draagt dit onderzoek bij aan het verkrijgen van meer inzicht in deze materie. De gewoonten en gebruiken van de cursisten (*habitus*) beïnvloedden elkaars gedrag, de structuur en de inhoud van de cursus (*veld*) en daarmee de kapitaalwerving en betekenisgeving. Het veld, met bepaalde normen en verwachtingen vanuit de NSA en de docente, verlangt bepaalde minimale eisen om een opleiding af te ronden. Doordat deze cursisten hier vanuit hun *habitus* niet altijd aan kunnen voldoen, is het volbrengen van een opleiding lastig en daarmee wordt de sociale distantie in stand gehouden. Aan de andere kant is gebleken dat de cursisten, met hulp van hun begeleiders, ondanks hun beperkt startkapitaal deze opleiding kunnen volbrengen en daarmee werken aan een beter toekomstperspectief. In dit onderzoek is gebleken dat kapitaalvorming door en betekenisgeving aan een sportopleiding afhankelijk is van iemands *habitus*, zijn of haar startkapitaal en de groepsdynamiek.

Uit mijn onderzoek blijkt dat de cursisten gebaat zijn bij een minimale ondergrens van startkapitaal om de opleiding succesvol te kunnen doorlopen. Teveel startkapitaal beperkt nieuwe kapitaalvorming en heeft een negatief effect op de betekenisgeving. Dit betekent echter nog niet dat gedachten over instandhouding van sociale distinctie (Bourdieu, 1984) hierdoor ontkracht worden. De cursisten met beperkt startkapitaal deden weliswaar meer nieuwe kennis en ervaringen op maar of dit hen daadwerkelijk een betere positie in de samenleving oplevert, moet nog blijken.

Daar waar in eerdere literatuur de kapitaalvormen onduidelijk beschreven waren en onduidelijk was vanuit welk meetperspectief het bekeken werd, heb ik vooraf gekozen om kapitaalwerving te bekijken vanuit het microniveau en heb ik mijn interpretaties vergeleken met eerdere literatuur. Hiermee levert dit onderzoek nieuwe inzichten op in hoe kapitaal op individueel niveau gevormd wordt bij een sportopleiding en zorgt het voor meer kennis over hoe kapitaalvormen in mijn en eerder onderzoek beschreven worden.

Zowel de participerende-observaties als de interviews gaven me inzicht in de betekenisgeving, de kapitaalvorming en de wederzijdse invloed van *habitus* en *veld*. Door te starten met participerende-observaties had ik meer zicht in de gehele onderzoekscase en kon ik mijn interviews sturing geven op basis van mijn observatiebevindingen. Door zorgvuldig een notitieboekje én onderzoeksdagboekje bij te houden, verzamelde ik veel nuttige data en kon ik steeds reflecteren op mijn onderzoeksproces. Het is me gelukt om wederzijds vertrouwen te ontwikkelen met de andere cursisten waardoor ik het

gevoel heb dat mijn aanwezigheid niet storend is geweest voor de handeling- en gespreksvrijheid van de cursisten. Ik lijk kennis gemaakt te hebben met het natuurlijke gedrag en verhalen van de cursisten.

13.4 Verbeterpunten van dit onderzoek

Mocht ik mijn onderzoek bij dezelfde groep opnieuw mogen doen dan zou ik meer over het verleden van de cursisten willen weten zodat ik een sterker beeld krijg over samenhang tussen enerzijds hun habitus en cultureel kapitaal zoals deze in hun verleden gevormd is en anderzijds hun actuele handelingen en betekenisgevingen. Waar kwam de kritische houding tegenover de docente vandaan? Kwam dit inderdaad doordat zij een vrouw is? Waardoor respecteren zij vrouwen minder snel? Hoe komt het dat ze voorheen geen onderwijsdiploma's haalden? Hoe is het cultureel kapitaal hier van invloed op geweest?

Daarnaast zou ik een volgende keer voorafgaand aan mijn observaties mijn positie met de docente willen bespreken. Het kwam nu weleens voor dat Mies mij als ervaringsexpert aansprak en om hulp vroeg ten opzichte van de opstandige cursisten. Pas na een aantal bijeenkomsten heb ik aangegeven dat mijn vertrouwenspositie binnen de cursistengroep hiermee in gevaar kwam.

13.5 Vervolgonderzoek

Op het moment van schrijven zit de opleiding er pas net op en een aantal cursisten moet hun PVB nog gaan doen. Sommigen verwachten meer te gaan sporten en een betaalde baan te kunnen vinden door hun deelname aan de LSR-opleiding. Hoe economisch en fysiek kapitaal daadwerkelijk gevormd wordt, zal in de toekomst nog moeten blijken. Om meer inzicht te verkrijgen in hoe kapitaal zich vormt bij andere sportopleidingen en bij andere opleidingen binnen de LSR, is vervolgonderzoek nodig. Door een beperkte tijdsspanne voor deze scriptie, heb ik geen vragenlijsten kunnen inzetten om daadwerkelijke opbrengsten te meten bij mensen die al lange tijd geleden een LSR-diploma hebben behaald. Daar dit wel onderwerp van aandacht blijft vanuit de NSA, blijven zij voornemens om dit kwantitatieve onderzoek wel in de toekomst uit te gaan voeren. De NSA wil via dergelijk onderzoek graag weten wat de lange termijnopbrengsten zijn zodat de organisatie te weten komt of de opleiding daadwerkelijk gaat zorgen voor bijvoorbeeld economische kapitaalwerving. Wellicht hebben de LSR-cursisten in dit onderzoek té positieve toekomstverwachtingen van het LSR-diploma. Of zij inderdaad promotie maken of betaalde arbeid gaan vinden, moet uit vervolgonderzoek nog blijken en mogelijk blijft dit lastig gezien hun beperkt opleidingsniveau, werkervaring, habitus etc.

Literatuurlijst

Artikelen

- Bourdieu, P. (1986b) The forms of capital. In: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press: 241-258.
- Boxman, E., Flap, H. & De Graaf, P. (1990) De invloed van sociaal en menselijk kapitaal op het inkomen van Nederlandse managers. *Mens en Maatschappij*, vol. 4 (65), 379-395.
- Deetz, S. (1996) Describing differences in Approaches to Organization Science: Rethinking Burrell and Morgan and Their Legacy. *Organization Science*, vol. 7 (2), 1991-207.
- Dom, L. (2005) Het nut van giddensstructuratietheorie voor empirisch onderzoek in de sociale wetenschappen. *Mens en maatschappij*, vol. 1 (80)
- Edzes, A., Broersma, L & Van Dijk, J. (2010) Economische transitie van laagopgeleiden. Overzicht van de literatuur naar economische stijging van laag opgeleiden in Steden. Den Haag: Nicis institute.
- Engbersen, R. (2002) Sociaal Kapitaal. In: *Open deuren. Sleutelwoorden van lokaal beleid*. (pp. 137-140), Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, vol. 78 (6) 1360-1380.
- Guiaux, M. (2011) Voorbestemd tot achterstand? Armoede en sociale uitsluiting in de kindertijd en 25 jaar later. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Jacobs, D. (1993) Het structurisme als synthese van handelings- en systeemtheorie? *Tijdschrift voor sociologie*, (14) 335-360.
- Jong, de, P., & Leseman, P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Claes, T., De La Marche J. & Dochy, F. (2013) What motivates low-qualified employees to participate in training and development? A mixed-method study on their learning intentions.
- Laar, van de, E. & Philips, E. (2006) Om het omvormen van de sociale werkelijkheid. Over het veranderingspotentieel van maatschappelijke visies. In: *Solidariteit in de polder?* (pp. 155-178), Assen: Van Gorcum.
- Lerman, R. (2013) Are employability skills learned in U.S. youth education and training programs? *IZA Journal of Labor Policy*
- Meulen, van der, R., Ruiter, S. & Ultee, W. (2005) Bowling apart?: vier vragen over sportclubs en omgang tussen arm en rijk. *Mens & Maatschappij*, 80 (3), 197-219.

- Ministerie van VWS (2009). Olympisch plan 2028. Heel Nederland naar Olympisch niveau.
- Portes, A. (1998) 'Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology', *Annual Review of Sociology* 24: 1–24.
- Putnam, R. (1995) Bowling Alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, vol. 6 (1), 64-78.
- Reed, M. (2003) The agency/structure dilemma in organization theory: open doors and brick walls. In: Tsoukas H. & Knudsen, C. *The Oxford Handbook of organization theory* (pp. 289-309) Oxford: Oxford University Press.
- Seippel, O. (2006) Sport and Social Capital. *Acta Sociologica*, vol. 49 (2): 169-183.
- Siisiäinen, M. (2000) Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam. *Department of Social Sciences and Philosophy. University of Jyväskylä*.
- Stempel, C. (2005) Adult participation Sports as Cultural Capital: A Test of Bourdieu's Theory of the Field of Sports. *International Review for the Sociology of Sport*.
- Ultee, W., Arts, W. & Flap, H. (2003). *Sociologie: Vragen, Uitspraken, Bevindingen*. Groningen: Wolters Noordhoff (derde editie).
- Vermeulen, van der, R. (2007) Brug over woelig water. Lidmaatschap van sportverenigingen, vriendschappen, kenniskringen en veralgemeend vertrouwen. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Wilde, de, C. (2008). Individual and institutional determinants of multidimensional poverty: A European comparison. In: *Social Indicators Research*, (86) 233-256.

Boeken

- Becker, G.S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berger, P. & Berger, B. (1972) *Sociologie. Een biografische opzet*. Bilthoven: AMBO.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in Kwalitatief Onderzoek, Denken en Doen*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction. A social critique on the judgement of taste*. Harvard: Harvard University press
- Bourdieu, P. (1986a) *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. (Essays on Taste, Habitus, and the Field Concept). Amsterdam: Van Gennep
- Bourdieu, P. (1998) *Acts of Resistance. Against the New Myths of Our Time*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1989) *Structuration Theory, The Constitution of Social Life*. London: Macmillan
- Glesne, C. (2011) *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. Boston: Pearson
- Mayan, J. (2009) *Essentials of Qualitative Inquiry*, Left Coast Press, Inc.

- Putnam, R. (1993) *Making Democracy Work*. Civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000) *Bowling Alone. The collapse and revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Swierstra, T. & Tonkens E. (2008) *De beste de baas? Prestatie, respect en solidariteit in een meritocratie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Taket, A., Crips, B., Nevill, A., Lamaro, G., Graham, M & Barter-Godfrey, S. (2009) *Theorising Social Exclusion*. Abingdon: Routledge.
- Tacq, J. (2003). *Het oeuvre van Pierre Bourdieu*. Antwerpen: Garant.
- Verweel, P. (2007). *Respect in en door sport*. Amsterdam: SWP.
- Wacquant, L. (2006). *Pierre Bourdieu **. In R. Stones (Eds.), *Key Contemporary Thinkers*. London: Macmillan
- Wagg, S., Brick, C., Wheaton, B & Caudwell, J. (2009) *Key Concepts in Sport Studies*. London: Sage.
- Weick, K. (1995) *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, Sage Publications.

Websites

- | | |
|--------------------------|---|
| CBS (werkloosheid) | http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/publicaties/artikelen/archief/2011/2011-3400-wm1.htm |
| Recruit Matters | http://recruitmentmatters.nl/2012/09/22/jeugdwerkloosheid-stijgt-vooral-onder-laag-opgeleiden/ |
| Socioloog Stefan Metaal; | http://members.chello.nl/smetaal/usd2.htm |
| Sportbedrijf Arnhem | www.sportinarnhem.nl |
| Stichting NSA | www.sportalliantie.nl |

Krantenartikel

- Voogt de, S. (2013 april 04). *Ondergang grote bedrijven jaagt werkloosheid op*. *De Volkskrant* (electronische versie).

Bijlagen

Bijlage 1: Protocol PVB 2.1 - Praktijkbeoordeling

Geven van lessen/begeleiden van kleine activiteiten

Naam kandidaat:	Datum:
Naam beoordelaar:	Plaats:
Afnamecondities en voorbereiding kandidaat	
<ul style="list-style-type: none">• Een bewijs van deelname aan of vrijstelling van de basisblokken (25 uur) van het leertraject Leider Sportieve Recreatie.• Bewijzen dat tenminste 15 uren besteed zijn aan de beroepspraktijkvorming• Een bewijs van de leercoach dat aan de voorwaarde van de EHBSO is voldaan• Een verklaring van het onderschrijven van de gedragscode Leider Sportieve Recreatie• Bevat verder alle bewijzen die nodig zijn om aan te tonen dat u voldoet aan de beoordelingscriteria.• Groep van ten minste 6 deelnemers die onder leiding van de kandidaat volgens een schriftelijke voorbereiding opgesteld door een Leider Sportieve Recreatie 3 of hoger gekwalificeerd actief bezig zijn met een onderdeel van de Sportieve Recreatie.• Groep van tenminste 6 deelnemers die onder leiding van de kandidaat, volgens een schriftelijke voorbereiding opgesteld door een LSR 3 of hoger gekwalificeerd persoon, minimaal 30 minuten actief bezig zijn met een onderdeel van de Sportieve Recreatie.	<p>0 Afnamecondities akkoord</p>

Beoordelingscriteria				Reflectie	Toelichting
Begeleiden deelnemers bij lessen of kleine activiteiten					
1	Motiveert, stimuleert en enthousiasmeert deelnemers.				<ul style="list-style-type: none"> De kandidaat biedt niet alleen aan maar is ook duidelijk met de deelnemers bezig. Hij heeft een dynamische uitstraling.
2	Luistert naar deelnemers en staat open voor hun reacties.				<ul style="list-style-type: none"> Er is sprake van interactie tussen de kandidaat en de deelnemers.
3	Stemt manier van omgang af op deelnemers.				<ul style="list-style-type: none"> Aan de kandidaat is te zien dat hij zich weet aan te passen aan de groep deelnemers waarmee hij bezig is.
4	Gebruikt heldere en begrijpelijke taal naar deelnemers.				
5	Spreekt deelnemers aan op hun (sport)gedrag.				<ul style="list-style-type: none"> De kandidaat corrigeert waar nodig het (sport)gedrag van de deelnemers met in achtneming van de fair play gedachte.
6	Bewaakt (en ziet toe op) hygiëne en verzorging.				
7	Bewaakt (en ziet toe op) veiligheid.				

Geven van lessen					
8	Volgt aanwijzingen van de verantwoordelijke Leider Sportieve Recreatie op of geeft een les of activiteit op basis van een aangereikte voorbereiding opgesteld door een Leider Sportieve Recreatie 3 of hoger gekwalificeerd.				<ul style="list-style-type: none"> • Waarneembaar is dat de kandidaat bezig is onder verantwoordelijkheid van een Leider Sportieve Recreatie 3 of hoger of hoger of dat na uitleg blijkt, dat hij een les geeft die is voorbereid door de leider Sportieve Recreatie niveau 3 of hoger
9	Voert de lesvoorbereiding uit.				<ul style="list-style-type: none"> • De uitvoering van de voorbereiding is meer dan alleen het aanbieden ervan; • Na de uitleg is de kandidaat ook daadwerkelijk met de uitvoering er van bezig.
10	Draagt bij aan het bereiken van het doel van de les/bijeenkomst.				<ul style="list-style-type: none"> • De kandidaat laat zien in staat te zijn om met dat wat hij doet de doelstelling van de les/activiteit te willen bereiken. Hij is er niet vrijblijvend mee bezig.
11	Past indien nodig de activiteit aan op deelnemers en omstandigheden.				<ul style="list-style-type: none"> • De kandidaat laat zien dat hij in staat is om leiding te geven. Hij behoudt het initiatief en laat niet de deelnemers zelf hun activiteit invullen.
12	Geeft het voorbeeld op correcte wijze of maakt gebruik van een goed voorbeeld .				<ul style="list-style-type: none"> • Visualiseert zijn uitleg en is niet alleen verbaal bezig (plaatje, praatje, daadje).
13	Geeft aanwijzingen aan deelnemers.				<ul style="list-style-type: none"> • Laat zien dat hij inzicht heeft in wat er gebeurt en anticipeert daarop.
14	Controleert of de deelnemers de opdrachten goed uitvoeren.				<ul style="list-style-type: none"> • Laat aan de deelnemers merken dat hij ziet hoe zij bezig zijn en weet, indien nodig, bij te stellen en te waarderen.

15	Zorgt dat materialen en hulpmiddelen beschikbaar zijn				<ul style="list-style-type: none"> • De kandidaat heeft alle materialen of hulpmiddelen vooraf klaar gezet zodat hij er direct over kan beschikken; • Indien tijdens de les/activiteit materialen of hulpmiddelen moeten worden klaargezet, laat hij zien daarover in de voorbereiding te hebben nagedacht en voert hij het zodanig uit dat improvisatie niet nodig is.
16	Maakt zichzelf verstaanbaar.				<ul style="list-style-type: none"> • Spreekt helder en duidelijk op een manier die voor de deelnemers begrijpelijk is. Aan de deelnemers is te zien dat zij wat de kandidaat zegt, verstaan.
17	Kiest positie afgestemd op de activiteit.				<ul style="list-style-type: none"> • De kandidaat stelt zich als begeleider steeds zodanig op dat hij een goed overzicht heeft, dat hij contact kan hebben met de deelnemers en dat hij in zijn positie als begeleider mee kan doen met de activiteit.
Leercompetentie					
18	Bevat reflectie op eigen handelen.				<ul style="list-style-type: none"> • De kandidaat geeft uitleg over de acties die hij heeft ondernomen of nagelaten tijdens de les of activiteit en kan aangeven wat de gevolgen van deze acties waren, wat hij daarvan vindt en of hij in een volgende situatie dezelfde of andere acties zou hanteren
19	Vraagt feedback.				<ul style="list-style-type: none"> • De kandidaat vraagt zijn verantwoordelijke praktijkbegeleider en/of andere kaderleden over zijn functioneren en mogelijke veranderingen daarin; • Tevens vraagt hij de deelnemers om relevante informatie over zijn functioneren.

Burgerschapscompetentie					
20	Gaat correct om met alle betrokkenen.				<ul style="list-style-type: none"> De kandidaat behandelt alle betrokkenen gelijkwaardig, discrimineert niet, accepteert verschillen en heeft respect voor andere opvattingen
21	Komt afspraken na.				
22	Houdt zich aan de beroepscode.				<ul style="list-style-type: none"> De kandidaat hanteert de bepalingen in de beroepscode in woord en gebaar .
23	Vertoont voorbeeldgedrag op en rond de sportlocatie.				
24	Gaat vertrouwelijk om met persoonlijke informatie.				<ul style="list-style-type: none"> Houdt de hem toevertrouwde persoonlijke informatie voor zichzelf.

Resultaat van de praktijkbeoordeling	Toelichting
Handtekening PVB-beoordelaar	

Bijlage 2: Topiclijst

Introductie van de interviews:

Allereerst super bedankt dat je tijd wil maken voor dit gesprek. Voordat we beginnen zal ik even uitleggen wat de bedoeling is van mijn onderzoek. Door mijn deelname op de maandagavonden weet ik nu hoe de opleiding eruit ziet maar wat ik nog niet weet is hoe jij het als cursist ervaren hebt, wat de cursus je op heeft gebracht en wat je er in de toekomst mee denkt te gaan doen. Nu is het zo dat jij hier een andere mening over kan hebben als een andere cursist, bijvoorbeeld doordat jij meer/minder ervaring hebt met lesgeven dan anderen of op een andere wijze al meer kennis had hierover. Daarom dat ik straks zal vragen naar een stukje achtergrondinformatie over jou als persoon en vervolgens met je wil bespreken hoe je de opleiding hebt ervaren.

- Vertellen dat ik het gesprek opneem op recorder en dat ons gesprek verder anoniem blijft.
- Bij vragen over inzage kan ik zeggen dat ze zowel het uitgeschreven gesprek mogen lezen en scriptie mogen zien.
-

Persoonlijke achtergrond

Wat doe je naast deze opleiding zoal	
Wat zijn je hobby's	
Wat is je ervaring met sport	
Hoe is je ervaring met lesgeven	
Wat is je hoogst voltooide opleiding	
....	

Mening over de opleiding

Wat vond je van de opleiding	
Waar heb je van geleerd	
Hoe loopt het met de invulling van het portfolio? Zelfstandig of veel geholpen?	
Hoe ervaar je de begeleiding op je stageplek	
Hoe vond je de sfeer in de groep en het contact onderling	
Waarom denk je de opleiding juist wel of juist niet met succes te gaan afronden	
Met welke verwachtingen begon je aan de opleiding	
Wat vond je van de actieve delen? Vermoeiend?	
Wat zou je aan de opleiding veranderen als je dit mocht bepalen?	
Wat heb je geleerd van de andere cursisten?	
....	

(Verwachte) opbrengsten

Vind je dat de opleiding je nog meer heeft opgeleverd dan kennis over lesgeven in de sport	
Wat verwacht je na het behalen van de opleiding ermee te gaan doen	
Welke waarde heeft het certificaat straks voor je	
Zul je contact blijven houden met de andere cursisten? kende je hen van te voren al?	
Als leider heb je ook zoiets als "voorbeeldgedrag". Wat versta jij hieronder? Wat heb je hierover geleerd?	
Ben je in, sommige onderdelen van, sporten beter geworden?	
.....	