

Pedagogisch klimaat op sportverenigingen

Explorerend onderzoek naar de visie van bestuurders en trainers/coaches op een pedagogisch klimaat

Annemieke de Vries

Universiteit Utrecht



Universiteit Utrecht



Masterthesis

Universiteit Utrecht – Faculteit Sociale Wetenschappen

Masterprogramma Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken - 201500307

Annemieke (A.E.) de Vries – 3820033

Opdrachtgever: Sportbedrijf Arnhem

Docent: Dr. P. Baar

Tweede beoordelaar: Dr. D. de Vries

Datum: 3 juli 2016

Abstract

Due to for example a scolding coach at the field or a policy not paying attention to the education needs of a child, the positive results of playing sports are diminished. A big gap frequently exists between directors and trainers/coaches at sport clubs. Consequently, the directors do not know about the educational tasks of the trainers/coaches and the trainers/coaches do not know about the directors' policies. The theories regarding the pedagogic civil society stress the importance of teamwork. Therefore this research focuses on the meaning of directors and trainers/coaches regarding a pedagogic climate. Open interviews were conducted with ten directors and ten trainers/coaches of four sport clubs. The results are analyzed qualitatively. The results showed that trainers/coaches relatively know more about the child's educational needs. However the trainers/coaches know very little about the policy of the sport club and the pedagogic climate is not described in every policy. The implication of this research is creating a we-feeling at sport clubs in which concerned persons feel mutually responsible for reaching the educational needs of the children playing sports.

Key words: pedagogic climate, directors, trainers/coaches, meaning

Samenvatting

Als gevolg van bijvoorbeeld een scheldende coach langs de lijn of beleid waarin geen aandacht is besteed aan de ontwikkelingsbehoeften van het kind, komen de positieve gevolgen die sport met zich mee kan brengen steeds minder voor. Op de vereniging bestaat vaak een groot gat tussen bestuurders en trainers/coaches. De bestuurders zijn niet op de hoogte van de opvoedingstaken van de trainers/coaches en de trainers/coaches niet van het opgestelde beleid door de bestuurders. Het is vanuit de theorieën betreffende de pedagogische civil society belangrijk dat er samengewerkt wordt. In dit onderzoek is daarom gekeken naar de betekenisgeving van bestuurders en trainers/coaches op het gebied van een pedagogisch klimaat. Er zijn open interviews gehouden met tien bestuurders en tien trainers/coaches van vier sportverenigingen. De resultaten van deze interviews zijn kwalitatief geanalyseerd. Het bleek dat de trainers/coaches relatief meer kennis hebben van de ontwikkelingsbehoeften van het kind. Het bleek echter ook dat de trainers/coaches weinig kennis hebben van het beleid op de sportvereniging betreffende een pedagogisch klimaat en dat er niet in elk beleid aandacht is voor dit aspect. Een implicatie van dit onderzoek is om een wij-gevoel te creëren op de sportvereniging waarin betrokkenen zich samen verantwoordelijk voelen voor het bereiken van de ontwikkelingsbehoeften van de sportende kinderen.

Trefwoorden: Pedagogisch klimaat, bestuurders, trainers/coaches, betekenisgeving

Inleiding

Het fenomeen sport is de laatste jaren sterk gegroeid. Tussen 2013 en 2014 is het aantal leden dat aangesloten is bij één van de sportbonden met 5533 leden gestegen, jongeren zijn binnen de sportende populatie de grootste groep (NOC*NSF, 2014; NOC*NSF, 2016). Naast de zichtbare groei van de ledenaantallen bij de sportbonden, wordt er vanuit de Rijksoverheid ook aandacht besteed aan het stimuleren van sporten bij kinderen. Het stimuleren van sporten vanuit de Rijksoverheid wordt onder andere gedaan ter bevordering van de gezondheid (Rijksoverheid, 2014).

Er zijn verschillende motieven te noemen om te gaan sporten, één van de motieven is gelijk aan het doel van de Rijksoverheid, namelijk gezond blijven (Coakley & Pike, 2009). Andere motieven die naar voren komen zijn plezier maken, uitdagingen aangaan, een leuke activiteit, jezelf verbeteren en sociale contacten opdoen (Kilpatrick, Hebert, & Bartholomew, 2010). Daarnaast heeft sport ook een opvoedkundige waarde, wat tevens een motief kan zijn om te gaan sporten (Boonstra & Hermes, 2011). Kinderen leren door sport normen en waarden, samenwerken en leren omgaan met winst en verlies. Ook kan door sportdeelname crimineel gedrag en ander probleemgedrag afnemen (Boonstra & Hermes, 2011). Sporten leidt echter niet altijd tot deze positieve gevolgen. Schipper-van Veldhoven (2016) bevestigt dit en geeft aan dat sport twee gezichten heeft. Het tweede (ongewenste) gezicht van de sport zou een mogelijke oorzaak kunnen zijn voor het uitblijven van de positieve gevolgen van sport. Enkele voorbeelden van voorkomende excessen zijn scheldende coaches, onsportief gedrag naar de scheidsrechter, pesten onder kinderen en schreeuwende ouders langs de lijn (Baar, 2012; Schipper- van Veldhoven, 2016). Door het programma 'naar een Veiliger Sportklimaat' [VSK] is het aantal excessen afgenomen en voelt een groter percentage sporters en betrokkenen zoals scheidsrechters zich veiliger op de sportvereniging (Wesselman, van der Meer, & Gelinck, 2016). Het VSK-programma is voornamelijk gericht op de risico- en protectieve factoren binnen een sportklimaat.

De risico- en protectieve factoren zijn een belangrijk onderdeel in het bevorderen van een pedagogisch sportklimaat. De kennis betreffende risico- en protectieve factoren is van belang om de factoren die het klimaat beïnvloeden te kunnen aanpakken. Een waardevolle toevoeging, die in mindere mate is opgenomen in het VSK-programma, is de pedagogische taak van de sportvereniging (Rijksoverheid, 2011). Door de risico- en protectieve factoren en de omgeving, die verantwoordelijk is voor de pedagogische taak, samen te nemen ontstaat er een completer beeld van het probleem (Endendijk, 2015). Door dit completere beeld is de kans op het bereiken van een pedagogisch klimaat groter.

In het onderzoek van Schreuder, Valkestijn en Mewissen (2008) komt de sportvereniging dan ook naar voren als het derde opvoedingsmilieu. De pedagogische taak van school en ouders is vanzelfsprekender dan die van de sportvereniging waardoor er vaak minder aandacht aan besteed wordt. Docenten zijn bijvoorbeeld verplicht om een opleiding te volgen en van ouders wordt er verwacht dat zij hun opvoedkundige taak vervullen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW], 2016). Op de sportvereniging zijn het de trainers/coaches die de kinderen iets proberen aan te leren. Echter, de trainers/coaches zijn vaak vrijwilligers, en zij hoeven minder of geen verplichte cursussen te volgen (Schipper- van Veldhoven, 2016). Net als dat de leerkrachten ondersteuning krijgen van het bestuur van de school, is het belangrijk dat de trainers/coaches ondersteuning krijgen vanuit het bestuur van de sportvereniging (naar Riksen-Walraven, 2004). De afgelopen jaren is er onderzoek gedaan naar een pedagogisch klimaat op de sportvereniging. Er is echter nog maar weinig onderzoek gedaan naar de rol die bestuurders hierin kunnen spelen. De doelstelling van dit onderzoek is om de betekenisgeving van de bestuurders en trainers/coaches betreffende een pedagogisch klimaat te bekijken. Bij een verduidelijking van de betekenisgeving van deze twee groepen kunnen er aandachtspunten beschreven worden om het pedagogische klimaat te verbeteren. Uiteindelijk zullen er aandachtspunten beschreven worden voor het Sportbedrijf Arnhem. Deze aandachtspunten kunnen meegenomen in het ondersteunen van verenigingen bij het creëren van een pedagogisch klimaat. Daarnaast zal er vanuit het Sportbedrijf Arnhem aan de verenigingen die deelgenomen hebben een advies worden uitgebracht ten behoeve van verbetering van het pedagogische klimaat op de sportvereniging.

Theoretisch kader

De afgelopen 40 jaar is de aandacht voor een pedagogisch klimaat binnen de sport steeds verder toegenomen. Onderzoek naar pesten op de sportvereniging en opvoeding in en door sport zijn hier voorbeelden van (Baar, 2002; Buisman, 2004). Op dit moment besteedt 79 tot 84 procent van de kinderen in de leeftijd van 6 tot 17 jaar hun vrije tijd aan sport (Tjin-A-Tsoi, 2015). Doordat er een steeds groter percentage kinderen sport, komt de pedagogische taak op de sportvereniging steeds meer naar voren. Dit wil echter niet zeggen dat de sportvereniging bij kleinere aantallen geen pedagogische functie had. Als de sportvereniging de pedagogische functie uitvoert, is er een grotere kans op positieve gevolgen na het sporten.

Om de positieve gevolgen van sporten te bereiken is het van belang dat de sportvereniging haar pedagogische taken uitvoert. De pedagogische taken kunnen het beste uitgevoerd worden binnen een pedagogisch klimaat. Vanuit het model van Riksen-Walraven (2004) moet er onder andere verantwoordelijkheid gedragen worden voor proces- en

structurele kenmerken om een pedagogisch klimaat te bereiken. Er zijn twee doelgroepen op de sportvereniging die zorg zouden kunnen dragen voor deze kenmerken. De trainers/coaches dragen vooral de verantwoordelijkheid voor de proceskenmerken op de verenigingen, zoals de interactie met kinderen. De bestuurders daarentegen dragen meer de verantwoordelijkheid voor de structurele kenmerken, zoals het opstellen van een pedagogisch beleid. Dit onderzoek zal zich richten op deze twee groepen.

In dit onderzoek zal gekeken worden naar de betekenis die bestuurders en trainers/coaches geven aan een pedagogisch klimaat en de kennis die zij hebben betreffende een pedagogisch klimaat. Hierbij is de volgende vraagstelling opgesteld: *‘Welke betekenis geven bestuurders en trainers/coaches aan een pedagogisch klimaat?’*. Vanuit deze vraagstelling zijn twee deelvragen opgesteld om de betekenis van de bestuurders en trainers/coaches zo goed mogelijk weer te geven, namelijk: 1) *‘Wat is de visie van de bestuurders en trainers/coaches betreffende een pedagogisch klimaat?’* en 2) *‘Hoe is het ervaren pedagogisch klimaat op dit moment?’*

Visie van trainers/coaches en bestuurders

Om de visie van de trainers/coaches te onderzoeken zal er gekeken worden naar: 1) definitie van een pedagogisch klimaat, 2) realisatie van een pedagogisch klimaat en 3) relevantie van een pedagogisch klimaat.

Definitie pedagogisch klimaat. Vanuit de literatuur komt er geen eenduidige definitie naar voren betreffende een pedagogisch klimaat. Binnen de moderne pedagogiek komt naar voren dat er vanuit het belang van het kind gehandeld moet worden (Langeveld, 1979). Om vanuit het belang van het kind te handelen kan gekeken worden naar de ontwikkelingsbehoeften van het kind. Ryan en Deci (2000) beschrijven in hun onderzoek drie basisbehoeften van kinderen om zich optimaal te kunnen ontwikkelen, namelijk autonomie, verbondenheid en competentie. Hierbij draait verbondenheid om het opbouwen van positieve relaties, zich geliefd voelen en voor anderen zorgen. Competentie draait om het doeltreffend met de omgeving omgaan. Competentie helpt sporters zich ontwikkelen, zodat ze zich bekwaam voelen in wat ze doen. De derde basisbehoefte autonomie draait om de wens psychologisch vrij te zijn, zonder druk te zijn en zelf mogen en kunnen beslissen (Ryan & Deci, 2000).

Echter niet alleen deze drie basisbehoeften zijn van belang voor de ontwikkeling van het kind. Binnen de literatuur is plezier één van de aspecten die naar voren komt (Buisman, 2004). Ook in het veldonderzoek komt het criteria plezier meerdere keren naar voren. Plezier heeft een overlap met de drie basisbehoeften zoals hiervoor besproken (Ryan & Deci, 2000).

Kinderen verbinden plezier aan een positieve ervaring (Bengoechea, Streat, & Williams, 2006). Daarnaast is plezier verbonden met verworven persoonlijke vaardigheden, gevoelens van controle en kwaliteit van feedback (Bengoechea, et al., 2006). Buisman (2004) voegt hieraan toe dat plezier uit verschillende aspecten bestaat: trots zijn op je lichaam, het plezier in de sportactiviteit zelf, vaardigheden die je verwerft, het plezier met de trainer en de groep waarbinnen je als persoon wordt geaccepteerd.

Naast de vier bovenstaande ontwikkelingsbehoeften komt er vanuit het veldonderzoek nog een vijfde ontwikkelingsbehoefte naar voren. Door de drie experts, die alle drie actief zijn binnen de sport en pedagogiek in een grote stad binnen Nederland, wordt veilig voelen in de sportomgeving genoemd. In het opvoedingsmilieu op school is dit ook een belangrijke ontwikkelingsbehoefte. Dit blijkt uit het gegeven dat er op scholen het actieplan ‘Sociale veiligheid op school’ uitgevoerd wordt. Dit actieplan is gericht op het creëren van een sociaal veilige omgeving voor leerlingen (Ministerie van OCW, 2014). Een veilige omgeving is een plek waar kinderen zich op hun gemak voelen, zichzelf durven zijn, zich geaccepteerd voelen en vertrouwen hebben (Looy & Houterman, 2014).

Binnen de definitie van een pedagogisch klimaat is het van belang dat de vijf ontwikkelingsbehoeften genoemd worden. Deze vijf punten zorgen namelijk voor een betere ontwikkeling bij het kind en daardoor staat het belang van het kind voorop in een pedagogisch klimaat. De verwachting is dat trainers/coaches en bestuurders dezelfde betekenis zullen geven aan de definitie van een pedagogisch klimaat. Dit met de reden dat deze ontwikkelingsbehoeften niet specifiek binnen de sport passen maar ook in het dagelijkse leven van kinderen belangrijk zijn (Meij & Ince, 2013).

Realisatie pedagogisch klimaat. Om aan de vijf ontwikkelingsbehoeften van kinderen te kunnen voldoen is het van belang dat betrokkenen op de sportvereniging kennis hebben van de opvoedingstaken die hierbij passen. Zoals hiervoor beschreven zijn bestuurders voornamelijk verantwoordelijk voor de structurele kenmerken en de trainers/coaches voor de proces kenmerken.

Uit onderzoek blijkt dat de waarde die aan sport wordt toegekend samenhangt met de manier waarop sport wordt aangeboden, hierin hebben trainers/coaches een belangrijke rol (Bailey, 2006; Boonstra & Hermes, 2011; Cumming, Smith, & Smoll, 2006; Rutten et al., 2004; 2007; 2008; Stegeman, 2007). Om aan de ontwikkelingsbehoeften van kinderen te kunnen voldoen is het van belang dat trainers/coaches zich bewust zijn van de opvoedingstaken die zij hebben. Binnen de ontwikkelingsbehoefte autonomie is het van belang dat kinderen keuzevrijheid en inbreng hebben. Dit kan bereikt worden door

democratisch gedrag van de coach (Høigaard, et al., 2008; Van Rossum, 2004). Democratisch gedrag van de coach houdt namelijk in dat de trainer/coach de sporter toestaat mee te denken in beslissingen, hierdoor zal het kind waarschijnlijk autonomie voelen (Van Rossum, 1997). Kinderen geven daarbij ook aan dat zij een voorkeur hebben voor democratisch gedrag van hun trainer/coach (Høigaard, et al., 2008; Van Rossum, 2004). Daarbij laten kinderen meer motivatie zien als de trainer/coach democratisch gedrag vertoont (Amorose, & Horn; Hollembeak, & Amorose, 2005). Daarnaast is het ook van belang dat kinderen sociale steun voelen. Deze sociale steun kan namelijk zorgen voor een betere relatie met je trainer/coach en kan stress verminderen (Rees & Freeman, 2007; Sheridan, Coffee, & Lavelee, 2014). Doordat er een betere relatie is met de trainer/coach zal de ontwikkelingsbehoefte van verbondenheid sneller bereikt worden. Daarnaast is positieve coaching belangrijk (Sterkenburg, Lucassen, & Janssens, 2002; Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003). Ook is bij de realisatie van een pedagogisch klimaat binnen het coachgedrag belangrijk dat er na het maken van een fout individuele, technische instructies gegeven worden zodat er verbetering mogelijk is (Sagar, & Jowett, 2012).

Naast het gedrag van de trainer/coach lijkt het noodzakelijk dat de trainer/coach een omgeving ontwikkelt waarin structuur aanwezig is (Hilhorst, Schipper- van Veldhoven, Jacobs, Theeboom, & Steenbergen, 2014). Binnen deze structuur is het van belang dat er aangemoedigd wordt, dat er corrigerend gedrag is en dat oefeningen worden uitgelegd (Hilhorst et al., 2014). Structuur tijdens de trainingen zorgt ervoor dat het spel snel op gang komt en dat antisociaal gedrag minder snel voorkomt (Hilhorst et al., 2014).

Niet alleen voor de trainers/coaches zijn er opvoedingstaken op de sportvereniging, ook voor bestuurders is er een taak (Wesselman, et al., 2016). Zoals hiervoor beschreven is het bestuur voornamelijk verantwoordelijk voor de structurele taken. Deze structurele taken bestaan onder andere uit het opstellen van een pedagogisch beleid, het kader (de trainers/coaches) opleiden en pedagogische ondersteuning bieden (naar Riksen-Walraven, 2004). Het Kenniscentrum Sport bevestigt dit en geeft aan dat het bestuur het beleid uit dient te zetten en dat zij trainers/coaches moeten ondersteunen binnen het creëren van een pedagogisch klimaat (Wesselman, et al., 2016). Daarnaast is het belangrijk dat het bestuur een voorbeeldrol aanneemt en het belang van een pedagogisch klimaat uitdraagt (Rijksoverheid, 2011). Mocht het bestuur geen gehoor geven aan het belang van een pedagogisch klimaat, dan zullen trainers/coaches vaker terugvallen in hun oude gedrag.

Er is dus een duidelijke rol weggelegd voor zowel de trainers/coaches als de bestuurders. Vanuit het concept van de Pedagogische Civil Society is het belangrijk dat er één

visie is zodat de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen samen gedragen kan worden (De Winter, 2012). Dit betekent dus ook dat het van belang is dat de trainers/coaches en bestuurders op de hoogte zijn van elkaars opvoedingstaken. Dit zodat de trainers/coaches het opgestelde beleid kunnen volgen en de bestuurders de trainers/coaches kunnen ondersteunen. Trainers/coaches zijn echter vaak vrijwillig aan de vereniging verbonden en de vraag hierbij is of ze het beleid van de vereniging kennen (Schipper- van Veldhoven, 2016). De verwachting is dat de trainers/coaches niet op de hoogte zijn van de opvoedingstaken van het bestuur. Vanuit het veldonderzoek kwam daarbij naar voren dat het bestuur haar rol in de ondersteuning niet altijd ziet. Doordat zij als bestuur haar rol niet altijd ziet, is de verwachting dat het bestuur niet weet wat de opvoedingstaken van de trainers/coaches zijn. De verwachting is dus dat de trainers/coaches en bestuurders geen of onvoldoende kennis hebben van elkaars opvoedingstaken.

Relevantie pedagogisch klimaat. Op het moment dat er een pedagogisch klimaat heerst op de sportvereniging en er dus voldaan wordt aan de ontwikkelingsbehoeften door middel van de opvoedingstaken, kan dit voor kinderen veel opleveren. Kinderen die sporten vinden school leuk, doen hun huiswerk, vechten minder en hebben minder angst (Harrison & Narayan, 2003). Barber, Eccles en Stone (2001) bevestigen dit, zij vonden minder drop-outs op school, grotere aanwezigheid bij colleges en kinderen bleken school leuker te vinden. Naast de positieve voordelen voor de ontwikkeling op school leren kinderen ook levenslessen door deel te nemen aan georganiseerde sport zoals identiteit ontwikkeling, leiderschap en teamwerk (Conroy & Coatsworth, 2007). Daarnaast geeft Bailey (2006) aan dat sport kan zorgen voor het vergroten van zelfvertrouwen en zelfwaardering. Als er een pedagogisch klimaat is, is er een grotere kans dat kinderen plezier beleven. Plezier is zeer belangrijk, aangezien dit één van de dragers is van sportparticipatie (Tiessen-Raaphorst, 2014).

De verwachting hierbij is dat vooral de trainers/coaches hier kennis van hebben en dat de bestuurders de relevantie van een pedagogisch klimaat minder inzien. Dit met de reden dat bestuurders zich vooral bezighouden met leden- werving, behoud en financiën en dus minder met een pedagogisch klimaat (Hulsebos, Knaapen, & Jentink, 2015). De verwachting is hierbij dan ook dat de bestuurders vaker gevolgen zullen noemen voor de vereniging dan voor de kinderen.

Ervaren pedagogisch klimaat

De kennis hebben van de ontwikkelingsbehoeften, opvoedingstaken en relevantie van een pedagogisch klimaat is een eerste stap in het creëren van een pedagogisch klimaat. Dit wil echter nog niet zeggen dat het op de vereniging zelf ook daadwerkelijk zo ervaren wordt.

Om deze reden luidt de tweede deelvraag: *‘Hoe is het ervaren pedagogisch klimaat op de sportvereniging?’*.

Uit onderzoek komt naar voren dat het belangrijk is dat bestuurders op de sportvereniging een voorbeeldrol hebben (Rijksoverheid, 2011). Uit het veldonderzoek kwam naar voren dat veel bestuurders wel inzien dat een pedagogisch klimaat van belang is, maar dat zij daarbij vergeten dat zij ook een voorbeeldrol hebben. Hieruit blijkt dat wat de bestuurders zeggen niet altijd overeenkomt met de daadwerkelijke rol die zij aannemen.

Uit de literatuur komt ook naar voren dat het belangrijk is dat het gedrag dat voorgeschreven is vanuit de taak (bijvoorbeeld vanuit het beleid) overeenkomt met het feitelijke gedrag (Chelladurai, 1980). Dit betekent dus dat het van belang is dat de aspecten die genoemd worden bij de visie op een pedagogisch klimaat ook daadwerkelijk ervaren worden. De verwachting is echter dat de visie en het ervaren pedagogisch klimaat niet met elkaar overeenkomen. Uit het veldonderzoek kwam namelijk naar voren dat de bestuurders en trainers/coaches vaak wel een idee hebben van wat een pedagogisch klimaat inhoudt maar dat het vaak nog niet nageleefd wordt. Eén van de experts gaf aan dat er bijvoorbeeld nauwelijks aandacht wordt besteed aan pedagogiek in het beleid.

Daarnaast is er binnen deze onderzoeksvraag gekeken naar de ideale situatie op de sportvereniging. Als de gewenste situatie overeenkomt met de feitelijke situatie en voorgeschreven taken zal de voldoening binnen de sport stijgen (Chelladurai, 1980). Hierbij is het van belang om te kijken naar de betekenis die de bestuurders en trainers/coaches geven aan een ideale situatie. De verwachting is dat de bestuurders geen rol voor zichzelf zien in het creëren van een ‘ideaal’ pedagogisch klimaat. Dit met de reden dat de prioriteiten van het bestuur niet bij het pedagogische klimaat liggen (Hulsebos, et al., 2015). De bestuurders zullen hierdoor vaker een rol voor de trainers/coaches zien. Tevens wordt er verwacht dat er binnen de ideale situatie niet veel over het pedagogisch klimaat gezegd zal worden, aangezien veel bestuurders en trainers/coaches de relevantie niet inzien van een pedagogisch klimaat.

Methode

Type onderzoek

De visie van bestuurders en trainers/coaches aangaande een pedagogisch klimaat is bekeken met behulp van een kwalitatief onderzoek. Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek aangezien dit de mogelijkheid geeft om de betekenis die respondenten geven aan hun omgeving, de interacties en processen in kaart te brengen naar aard en eigenschappen (Baar, 2002; Boeije, 2010). Aangezien de onderzoeksvraag, zoals hiervoor beschreven, een verkennend karakter heeft, is er sprake geweest van een explorerend onderzoek. Dit

explorerende karakter heeft inzicht gegeven in de visie en ervaringen van de bestuurders en trainers/coaches.

Om een goed beeld te krijgen van de huidige situatie is er eerste instantie een veldonderzoek uitgevoerd. In totaal zijn er drie experts benaderd en zij hebben alle drie meegewerkt aan het onderzoek. Alle drie de experts waren actief in een grote stad als respectievelijk sportpedagoog (2x) en voorlichter Veilig Sportklimaat.

Participanten

Voor het onderzoek zijn vijf verenigingen benaderd om deel te nemen aan het onderzoek, uiteindelijk hebben vier verenigingen aan het onderzoek deelgenomen. De vijfde vereniging zou in eerste instantie meedoen aan het onderzoek maar is voor de start van het onderzoek failliet gegaan. De sporten die aangeboden worden door de verenigingen zijn korfbal, judo en turnen (2x).

Onder de vier verenigingen is een groot verschil in aantallen qua leden en trainers/coaches. De verenigingen verschillen tussen de 25 en 1000 qua ledenaantallen. Op de kleinste vereniging zijn vijf trainers/coaches actief terwijl er op de grootste vereniging meer dan 20 trainers/coaches actief zijn. In totaal zijn er tien bestuurders en tien trainers/coaches geïnterviewd. De trainers/coaches gaven les aan kinderen tussen de vijf en 18 jaar. Daarnaast gaven zij ook vaak les aan andere doelgroepen zoals ouderen. Onder de bestuursleden waren er vier voorzitters, één secretaris en de andere vijf bestuursleden hadden diverse functies binnen het bestuur. In Tabel 1 is te zien hoe de verdeling qua bestuurders en trainers/coaches is op de verschillende vereniging. Aan de hand van de verdeling respondenten over de vier verenigingen kan gesproken worden over inhoudelijke generalisatie. Dit betekent dat de resultaten vanuit dit onderzoek te generaliseren zijn naar een soortgelijk onderzoek (Baarda, De Goede, & Teunissen, et al., 2013).

Tabel 1.

Aantal respondenten per vereniging.

	Aantal bestuursleden - trainers/coaches	Aantal bestuursleden benaderd	Aantal bestuursleden geïnterviewd	Aantal trainers/coaches benaderd	Aantal trainers/coaches geïnterviewd	Totaal
Vereniging A- Korfbal	5 – 11	3	4	3	3	6
Vereniging B- Judo	5 – 7	4	4	3	3	6
Vereniging C- Turnen	3 – 20	3	2	3	2	5
Vereniging D- Turnen	3 – 5	2	3	1	2	3

Diepte interviews

Kwalitatief onderzoek is een methode om rijke en gedetailleerde informatie te kunnen verzamelen over de interpretatie en betekenisgeving van de respondenten (Boeije, 2010). Er is voor diepte-interviews gekozen, aangezien deze manier van interviewen een kwalitatieve manier van data-verzameling is die relatief nieuwe en complexe onderwerpen onderzoekt (Boeije, 2010). Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag is er gebruik gemaakt van topics en een topic schema. Door het gebruik van vragen heeft de interviewer meer gedetailleerde informatie gekregen van de respondent. Daarnaast kon om verheldering gevraagd worden na het antwoord van de respondent als het gegeven antwoord niet helemaal duidelijk was.

Aan het begin van het interview werd de respondent verteld wat de globale inhoud van het interview was, hoelang het ongeveer zou duren, dat de gegevens anoniem en vertrouwelijk gebruikt zouden worden en of er bezwaar was tegen het opnemen van het interview ten behoeve van het onderzoek. De anonimiteit werd gegarandeerd aan de respondenten wat bij heeft gedragen aan de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek. De anonimiteit werd onder andere gegarandeerd door geen namen te gebruiken in de uitwerking van de interviews.

De interviews bestonden uit vijf topics: 1) de achtergrond informatie van de vereniging (vb. Wat is de sfeer op de vereniging?), 2) de definitie van een pedagogisch klimaat (vb. Als u een definitie zou geven van een pedagogisch klimaat, wat zou dat dan zijn?); 3) gevolgen van een pedagogisch klimaat (vb. Wat levert het op voor een kind als er een pedagogisch klimaat heerst?); 4) Op welke manier moet er gehandeld worden op de vereniging om een pedagogisch klimaat te bereiken (vb. Op welke manier moet een trainer/coach training geven? En welke rol heeft een bestuur in een pedagogisch klimaat?); 5) Hoe is het pedagogisch klimaat op dit moment? (vb. Is er een pedagogisch beleid op uw vereniging?).

Daarnaast is er in de diepte-interviews gebruik gemaakt van vier korte beeldfragmenten. Deze vier fragmenten lieten twee trainers/coaches zien die een jeugdteam aan het coachen waren. Na het tonen van deze fragmenten is de respondenten om hun mening gevraagd betreffende het coachgedrag. Deze antwoorden konden vergeleken worden met de eerder gegeven definitie om te kijken of er tegenstrijdigheden zijn binnen hun gegeven antwoorden.

Procedure

Met de twintig respondenten zijn individuele interviews gehouden. In één geval is er met twee respondenten tegelijk gesproken omdat zij beiden aangaven niet veel tijd te hebben. De bestuurders en trainers/coaches zijn benaderd via de contactpersoon op de vereniging. Dit

is gebeurd aan de hand van een gelegenheidssteekproef (Bryman, 2013). Voor het interview is de respondenten verteld dat het zou gaan over een pedagogisch klimaat. Verder is er op dat moment geen informatie verstrekt zodat er geen informatie opgezocht zou worden en de kennis vergroot zou worden betreffende het onderwerp. Alle respondenten hebben vrijwillig meegewerkt aan de interviews. De interviews duurden gemiddeld 29 minuten. Om de anonimiteit te kunnen garanderen aan de respondenten is gewerkt met respondentnummers zodat de interviews gegevens niet terug te leiden zijn tot een persoon. De respondent informatie is apart bewaard van de interviews zodat hier geen link tussen gelegd kon worden. Na afloop van de afzonderlijke interviews zijn deze uitgetypt en geanalyseerd. Na afloop van het uittypen van de interviews, zijn de opnames gewist.

Data-analyse

Met behulp van de kwalitatieve analysemethoden zijn de uitgetypte interviews geanalyseerd. Bij het analyseren van de interviews is gebruik gemaakt van inductieve coderingstechnieken (Baarda, et al., 2013). Deze manier van coderen is gebaseerd op constante vergelijking van de interviews en wordt er gebruik gemaakt van open labeling en codering. De betrouwbaarheid van de analyse is verhoogd doordat de werkwijze die gehanteerd is inzichtelijk is en te herhalen voor andere onderzoekers. Bij de gekozen labels is getracht om zo dicht mogelijk bij de quotes van de respondenten te blijven.

Resultaten

In deze resultatensectie zullen de belangrijkste uitkomsten van de interviews besproken worden. Dit gebeurt aan de hand van kernlabels die tijdens de kwalitatieve analyse ontwikkeld zijn. De kernlabels zijn cursief en worden geïllustreerd met quotes vanuit de interviews. Er worden percentages genoemd van de kernlabels zodat het draagvlak voor bepaalde uitspraken wordt aangegeven. In de resultaten sectie zijn bestuurders te herkennen aan de [B] en de trainers/coaches aan [T]. Voor de [T] of [B] zal het respondentnummer staan. De percentages die genoemd staan zijn echter geen harde data maar een indicatie, de percentages zijn niet sluitend. Dit wil zeggen dat wanneer er een percentage van 61 procent genoemd wordt, dit niet wil zeggen dat de overige 39 procent een tegengestelde mening had.

Visie pedagogisch klimaat

Definitie pedagogisch klimaat. Binnen de definitie van een pedagogisch klimaat is het van belang dat de ontwikkelingsbehoeften van kinderen genoemd werden. De ontwikkelingsbehoeften *plezier* komt duidelijk terug in de interviews. Opvallend hierbij is dat het label *plezier* door alle trainers/coaches genoemd wordt, tegenover maar twee van de bestuurders. Het lijkt er op dat de trainers/coaches het aspect plezier eerder vinden passen in

de definitie dan bestuurders. “En dat je dat als team doet en daar dan ontzettend veel plezier aan beleeft” [7B] en “Ik heb liever dat je een leuke wedstrijd gespeeld hebt gehad en verloren hebt dan dat je een hele vervelende wedstrijd gespeeld hebt en gewonnen hebt [15T].

Een tweede aspect dat vaker naar voren kwam binnen de definitie is een *veilig klimaat*. De helft van de bestuurders noemt dit aspect. Onder de trainers lijkt dit een minder belangrijk label te zijn (30 procent). “Wat belangrijk is, is dat kinderen en volwassenen die deelnemen aan de lessen zich veilig voelen. Het is belangrijk dat er geen discriminatie plaatsvindt, geen pestgedrag plaats vindt” [19B].

Daarnaast kwam *ieder kind is uniek* duidelijk naar voren. Dit label is terug te halen naar de ontwikkelingsbehoefte verbondenheid. Een kind wil zich namelijk geliefd voelen en gewaardeerd voelen en binnen dit label komt dat duidelijk naar voren. Ongeveer de helft van de bestuurders en trainers/coaches gaf aan dit een belangrijk aspect te vinden. Het is volgens de trainers/coaches belangrijk om te kijken naar de motieven van een kind om te gaan sporten.

Je moet eigenlijk naar fundamenten gaan kijken, wat maakt het dat iemand sporten leuk vindt. Je moet eerst eens even kijken naar wat de drijfveer is van het kind waarom die komt. En als je aan die drijfveer kan voldoen dan ziet in zijn comfort zone en vindt ie het leuk. Als z'n drijfveer is ik vind het prima zo, is het de kunst om dat zo te behouden. Om daar niet prestatie doelen tegenover te gaan zetten dat is nog weleens lastig [10B].

Daarnaast wordt *ieder kind is uniek* ook gezien als oog hebben voor het individu: “Waarbij er ook aandacht is voor het individu”.

Het label *kind centraal stellen* komt minder naar voren maar wordt wel genoemd. Door het kind centraal te stellen kan een kind zijn of haar eigen capaciteiten benutten en zich ontwikkelen en zal dit dus leiden tot het competent voelen van het kind. Het is echter wel opvallend dat maar drie trainers/coaches dit benoemen en maar één bestuurder. “Kijk, hier zie je de trainer/coach zichzelf centraal, beetje jammer eigenlijk” [2T]. Doordat het kind centraal staat, zal hij/zij zich eerder competent voelen omdat er gekeken wordt naar zijn of haar ontwikkeling.

Vier van de vijf ontwikkelingsbehoeften worden genoemd door zowel de bestuurders als de trainers/coaches. Hierin wordt *plezier* vaker genoemd door de trainers/coaches en *veilig klimaat* vaker door de bestuurders. *Ieder kind is uniek*, wat kan leiden tot het gevoel van verbondenheid en *kind centraal stellen*, wat kan leiden tot het gevoel van competentie, wordt door de bestuurders en trainers/coaches net zo vaak genoemd. De ontwikkelingsbehoefte autonomie komt binnen de definitie bij zowel de bestuurders als de trainers/coaches niet naar voren.

Realisatie pedagogisch klimaat. Om een pedagogisch klimaat te realiseren zijn er diverse opvoedingstaken voor de bestuurders en de trainers/coaches. Eén van de labels die duidelijk naar voren kwam is *structuur*. Wat hierbij echter opvalt is dat twee derde van respondenten van vereniging A structuur noemde. Op deze vereniging lijkt structuur dus een belangrijkere plaats in te nemen dan bij de andere drie verenigingen. Eén van de respondenten gaf aan dat er een intrinsieke drang naar structuur is bij kinderen: “Ik denk de intrinsieke drang naar structuur” [2T].

Om de ontwikkelingsbehoefte autonomie te bereiken is het van belang dat een trainer/coach democratisch gedrag toont. Dit kan bereikt worden door het *kind zelf laten meedenken*. Eén van de trainers gaf aan dat je het gesprek moet aangaan om pedagogisch te handelen. “Het gesprek aangaan, kinderen laten uitleggen waar het probleem zit” [8T]. Van de negen respondenten die het label *kind zelf laten meedenken* noemde is er geen vertegenwoordiging vanuit vereniging D. Daarnaast zijn er drie bestuurders tegenover zes trainers/coaches. Een opvallend resultaat hierbij is wel dat na het tonen van het fragment twee van de respondenten aangaven het gedrag van de trainer/coach goed te vinden. De trainer/coach vroeg echter niks aan de kinderen zelf en was alleen aan het zenden. Drie andere trainers/coaches gaven na het zien van het fragment aan dat het gedrag van de trainer/coach goed was en dat de aanwijzingen die hij gaf goed waren. Het lijkt er dus op dat een aantal respondenten zijn die de autonomie van het kind minder belangrijk vinden. “Praatje, plaatje, daadje. Van Gaal zegt dan, die is wel wat positiever, die legt nog wel uit als je toch wil dat je scoort dan moet je dat en dat doen” [16B].

Uit de interviews kwam ook het geven van *positieve feedback* duidelijk naar voren. Meer dan de helft van de respondenten gaf dit aan als een belangrijk aspect. “nou hij zegt; je doet dat niet goed, kom op je moet blij zijn, we zijn aan het verliezen. Alleen maar slecht, slecht, waar blijft de motivatie het gaat goed” [3T]. Naast het geven van positieve feedback kwam ook het *contact maken* met het kind naar voren. Als er contact gemaakt wordt met het kind kan dit leiden tot het voelen van sociale steun. Opvallend hierbij is echter dat dit label nauwelijks genoemd wordt voorafgaand aan het fragment. Het *contact maken* met het kind lijkt dus een belangrijk aspect te zijn binnen de realisatie van een pedagogisch klimaat, maar wordt pas genoemd na het zien van het fragment. “Dat hij een monoloog aan het voeren is, hij maakt helemaal geen contact met de kinderen. Wel opbouwende woorden maar ik weet niet of die aankomen” [11T] en “Hetzelfde niveau als het kind, dus als je dan met kinderen praat dat je dan structuur meegeeft op een vriendelijke manier maar dat je kinderen ook op dezelfde hoogte aanspreekt zeg maar” [7B].

Uit de literatuur kwam naar voren dat het belangrijk is dat kinderen bij het maken van fouten individuele instructie krijgen. Het label *niet persoonlijk aanspreken van een kind in de groep* sluit hierbij aan. Vier van de trainers/coaches noemde dit aspect na het zien van het fragment. “Je zegt heel makkelijk let eens even op, heel simpel, denkt de rest hij let alweer niet op” [8T]. Het lijkt erop dat de trainers/coaches van mening zijn dat je een kind niet persoonlijk moet aanspreken als hij/zij iets fout doet maar even apart moet nemen. Bestuurders lijken dit een minder belangrijk punt te vinden in de realisatie van een pedagogisch klimaat, slechts één bestuurder noemde dit aspect.

In alle interviews is gevraagd naar de taak van het bestuur binnen de realisatie van een pedagogisch klimaat. Er werd echter niet door alle respondenten een duidelijke rol omschreven voor het bestuur. Voornamelijk bij vereniging B kwam een duidelijke rol naar voren voor het bestuur (vier van de zes respondenten), bij vereniging A en C noemde één respondent een activiteit voor het bestuur. Uit de interviews met deze zes respondenten kwam vooral naar voren dat een bestuur een cultuur moet dragen en dat communicatie erg belangrijk is. “Iedereen heeft zijn eigen rol maar hetzelfde cultuurgoed” [4B]. Ook communicatie is belangrijk binnen het pedagogisch klimaat, niet alleen tussen de trainers/coaches maar ook met bijvoorbeeld de ouders. “Ja veel gesprekken, veel praten. Maar ook aan de voorkant, voordat het seizoen begint” [10T]. Eén van de bestuurders gaf aan dat ze niet zeker weet of andere bestuurders ook hun taak inzien. “Maar echt een taak, ik doe het, maar ik kan me ook voorstellen dat veel dat niet zien” [5B]. De taak van het bestuur in ondersteuning bieden aan trainers/coaches en ouders kwam dus duidelijk naar voren. Het pedagogisch beleid opstellen en het opleiden van het kader kwamen niet naar voor in de interviews.

Binnen de opvoedingstaken van de trainers/coaches werden alle vijf de taken benoemd. Structuur, positieve feedback en contact maken met het kind werden door zowel de bestuurders als trainers/coaches evenveel genoemd. De aspecten kind mee laten denken en niet persoonlijk aanspreken werden door de trainers/coaches meer benoemd dan door de bestuurders. Bij de opvoedingstaken van de bestuurders was er geen verschil tussen de bestuurders en trainers/coaches, echter werden niet alle opvoedingstaken benoemd.

Relevantie pedagogisch klimaat. Aan de respondenten werd gevraagd te vertellen wat een goed pedagogisch klimaat oplevert. Voor kinderen kwamen er drie mogelijke gevolgen naar voren namelijk: *zelfvertrouwen*, *kinderen leren meer* en *plezier*. Het label *zelfvertrouwen* komt bij iets meer dan de helft van de trainers/coaches naar voren en bij iets minder dan de helft van de bestuurders. Bij vereniging D noemden alle respondenten zelfvertrouwen als gevolg van een pedagogisch klimaat. “De lat hoger leggen kan schadelijk

zijn voor het zelfvertrouwen van kinderen” [19B]. Een andere respondent gaf ook aan dat het een positief zelfbeeld oplevert “Nou ja, sowieso positief zelfbeeld, stukje bevestiging van he zie je wel ik doe het hartstikke goed want hij zegt goed zo” [17B].

Een ander label dat veel respondenten noemden is *kinderen leren meer*. De trainers/coaches noemden dit vaker dan de bestuurders. Een trainer noemt: “zelfvertrouwen, plezier maar ook dat je je ontwikkelt” [8T]. Eén van de respondenten noemde daarbij ook expliciet dat het ook cognitief een zetje kan geven in de ontwikkeling. “Ik denk dat het cognitief soms best nog wat kan doen, verbanden leggen, logica, logisch proberen te denken ik denk dat dat ook best wel helpt bij sommige kinderen” [5B]. Wat de kinderen leren komt niet duidelijk uit de interviews naar voren, wat echter wel opvalt is dat het vaak neer komt op het wel of niet stimuleren van de ontwikkeling.

Plezier komt veel naar voren binnen de relevantie van een pedagogisch klimaat. Binnen de definitie noemden de bestuurders dit label nog niet, maar binnen de relevantie wel. Ongeveer de helft van de bestuurders en trainers/coaches noemden *plezier*. “Als ze goed in een groep, als er goede sfeer is geloof ik dat dan gaan ze ook met plezier naar de training” [16B]. Verder valt op dat er bij vereniging A vijf van de zes respondenten plezier als gevolg noemden. Bij andere verenigingen is het percentage dat plezier noemde kleiner.

Naast de relevantie van een pedagogisch klimaat voor kinderen komt ook de relevantie van een pedagogisch klimaat voor de vereniging naar voren binnen de interviews. Als er geen pedagogisch klimaat heerst, is een gevolg dat de vereniging *leden kwijtraakt*. “Kinderen die niet in zo’n pedagogisch klimaat zitten die raak je kwijt. Je kan zelfs zeggen dat je die in de breedte kwijtraakt. Dus niet alleen voor de sport op dat moment, maar voor bewegen [10T]. Hierin is het opvallend dat 50 procent van de bestuurders aangeeft dat de vereniging leden kwijtraakt, trainers/coaches noemden dit minder vaak. Een ander gevolg voor de vereniging was *positief praten over de vereniging*. Dit werd genoemd door trainers/coaches. “Ik denk dat een kind blij of tevreden gevoel weer naar huis gaat. En dus ook positief over praat zowel thuis als op school in de buurt denk ik” [15T].

Ervaren pedagogisch klimaat

De verenigingen worden door de respondenten zeer verschillend beschreven. Op vereniging A en B kwamen het label *met elkaar* duidelijk naar voren. “Het is een soort familie. Iedereen let ook wel een beetje op elkaar. Voor iedereen door iedereen” [7B]. Ook de sfeer als fijn/gezellig werd meerdere keren genoemd: “maar we ambiëren gewoon leuk spel met z’n allen” [16B]. Er kan verder geen duidelijke uitspraak gedaan worden over de sfeer die

over het algemeen heerst op de verenigingen. Daarvoor zijn er te veel aspecten genoemd door de respondenten.

Er is tevens gevraagd naar de aandachtspunten binnen de vereniging. Eén van de aandachtspunten die naar voren komt is *ontwikkeldericht werken*. Door ontwikkelgericht te werken, zullen kinderen zich competent voelen en aangezien zij hun eigen capaciteiten kunnen benutten. Op vereniging B lijkt dit een belangrijk punt te zijn, vier van de zes respondenten noemden dit. “Ouders zijn enthousiast maar die staan daar niet vreselijk te schelden om hun kind te laten winnen. Dus die kunnen oh knap gedaan, lekker gejudood geeft niks dat je verloren hebt. Dan val je wel op als ouder” [6B]. Ook op de verenigingen C en D werd dit aspect genoemd door één of meerdere respondenten. Op vereniging A kwam *ontwikkeldericht werken* echter niet naar voren. Op vereniging C noemde alleen één van de trainers *ontwikkeldericht werken*, onder de bestuurders kwam dit niet naar voren.

Een ander aspect dat niet bij vereniging A genoemd werd maar wel bij de andere drie verenigingen is *kijken per individu*. Bij vereniging D werd dit label door drie van de drie respondenten genoemd. De hoge prevalentie bij *kijken per individu* komt vooral vanuit de trainers/coaches. “Eigenlijk is het echter per individu, ieder kind krijgt zijn eigen profiel” [2T]. Aan de trainers/coaches en bestuurders is tevens gevraagd of zij op de hoogte zijn van het *beleid* op de vereniging. Hierin is niet enkel gevraagd naar het beleid wat betreft pedagogisch beleid, maar ook het algemene beleid. Alle bestuurders geven aan het beleid te kennen. Er kwam bij 30 procent van de bestuurders ook het pedagogische beleid ter sprake: “Ja volgens mij zelfs letterlijk staat het in beleidsregels. Veiligheid staat er, plezier staat er in, verantwoord bewegen staat er in, pesten staat erin” [18B]. Bij de overige bestuurders kwamen punten naar voren als ledenwerving, 75 procent van de meiden richting landelijke wedstrijden of ze gaven aan dat het niet zo ver gaat dat het op papier staat: “En dat we streven hebben om 75 procent van deze meiden richting landelijke wedstrijden te krijgen”. Twee van de vijf trainers noemden dat zij niet op de hoogte zijn van wat er op dit moment gebeurt om een pedagogisch klimaat te bereiken.

Daar heb ik onvoldoende zicht op. We hebben nu wel een gasttrainer die de jeugdtrainers bij staat en wat helpt. Dus ik ga er vanuit dat dat ook op pedagogisch vlak is. Dat weet ik verder niet. Ik zit niet in de TC [15T].

Op dit moment zijn de taken van de besturen heel divers. Eén van de opvallende resultaten hierin was dat één van de bestuurders aangeeft dat klachten de graadmeter zijn of het pedagogisch klimaat goed is. “Onze graadmeter is eigenlijk of wij klachten binnen krijgen van ouders en we hebben geen klachten gekregen” [17B]. Een ander opvallend resultaat is te

vinden in het feit dat een trainer/coach aangeeft dat hij/zij niet een directe rol ziet voor een bestuurslid op dit moment.

Op een gegeven moment moet dat, ze zijn er ingerold, er stond natuurlijk al een plan voor de selectie die hebben we natuurlijk een beetje aangepast, bestuur is daar natuurlijk mee akkoord gegaan, dat is voor hun natuurlijk ook wel even erin zitten. Nog niet heel direct vind ik [14T].

Verder gaven twee trainers/coaches en één bestuurslid aan dat het bestuur vooral de bestuurstaken moet uitvoeren zoals sponsoring en administratie:

Nou dat een bestuur, dat moet besturen. Dat een bestuur ook beslist over budgeten. Een trainer/coach zou zeggen nou we hebben dit geld nodig want we willen met deze groep blablabla. Maar dan zegt het bestuur, ja breedte. Het bestuur moet besturen, die moet beslissingen maken op basis van structuren, budgeten, wat nu gaat komen [10T].

Vanuit het ervaren pedagogische klimaat komt naar voren dat de trainers/coaches *ontwikkelgericht* en *kijken per individu* meer noemen dan de bestuurders. Het *beleid* op de sportverenigingen lijkt bij de bestuurders bekender te zijn dan bij de trainers/coaches. Er is echter weinig aandacht voor het pedagogische stuk in het beleid. Dit komt ook naar voren in de taken van het bestuur, er kwam namelijk naar voren dat ze vooral moet besturen.

Binnen het ervaren pedagogische klimaat is ook gevraagd naar wat er nog beter kan in de vorm van de ideale situatie. Hierbij kwamen diverse punten naar voren zoals bijvoorbeeld *een betere locatie* en *meer trainers*. Een opvallend resultaat ligt in de ideale situatie en de taak van de bestuurders en trainers/coaches hierin. De helft van de trainers/coaches zien hierin een taak voor de bestuurders. Hierin komt naar voren dat een bestuur betrokken moet zijn: “Wat ik zelf heel belangrijk vind is dat het bestuur goed staat, dat je een goed bestuur hebt, dat goed betrokken is” [8T]. Bestuurders zien in een ideale situatie minder een rol voor henzelf weggelegd, maar één bestuur geeft een rol aan, deze rol houdt een coördinerende rol in. “We zouden als bestuur dan een coördinerende rol hebben qua financiën, aankoop van materiaal, dat soort dingentjes. Voor de rest eigenlijk heel weinig bezig hoeven te houden met de lesgeefsters zeg maar en de kinderen [18B]. Bestuurders zien vaker een rol voor trainers/coaches in een ideale situatie. Hierbij komt het er op neer dat de trainers/coaches oog hebben voor een pedagogisch klimaat en op een veilige manier lesgeven: “En dat alle trainers dan ook daar mee om kunnen gaan. Dat ze ook oog hebben voor het pedagogische klimaat” [17B].

Discussie

De algemene doelstelling van dit onderzoek was om de betekenis van het pedagogisch klimaat onder bestuurders en trainers/coaches duidelijk te krijgen. Hierbij is gekeken naar de visie op een pedagogisch klimaat en het ervaren pedagogische klimaat. Deze visie werd bekeken vanuit drie aspecten namelijk, definitie, realisatie en relevantie.

Aangezien de vijf ontwikkelingsbehoeften die omschreven zijn niet alleen binnen de sportomgeving van toepassing zijn maar ook binnen de school- en thuisomgeving werd verwacht dat zowel de bestuurders als trainers/coaches deze zouden noemen (Schreuder, Valkestijn, & Mewissen, 2008). Vanuit de resultaten wordt dit voor vier van de vijf ontwikkelingsbehoeften inderdaad bevestigd, deze werden binnen de definitie van een pedagogisch klimaat genoemd. Voor de vijfde ontwikkelingsbehoefte autonomie geldt dit echter niet. Autonomie werd door zowel bestuurders als trainers/coaches niet benoemd. Het leek dus dat de bestuurders en trainers/coaches dit minder belangrijk vonden dan de vier andere ontwikkelingsbehoeften of geen kennis hadden van de ontwikkelingsbehoefte autonomie. Echter, om autonomie te bereiken is het belangrijk dat de trainers/coaches democratisch gedrag laten zien en het kind laten meedenken (Høigaard, et al., 2008). Binnen de realisatie van een pedagogisch klimaat komt democratisch gedrag van de trainer/coach wel duidelijk naar voren. Hieruit zou kunnen blijken dat er binnen de realisatie van een pedagogisch klimaat wel gedacht wordt aan de ontwikkelingsbehoefte autonomie. Een verklaring voor het niet noemen van autonomie maar wel het democratisch gedrag zou kunnen liggen in onvoldoende kennis over deze ontwikkelingsbehoefte en opvoedingstaak. Daarnaast bleek ook dat de trainers/coaches het kind laten meedenken, en dus democratisch gedrag, vaker noemden dan de bestuurders. Ook het niet persoonlijk aanspreken in de groep wordt door trainers/coaches vaker genoemd dan door bestuurders. Vanuit de literatuur bleek echter dat kinderen het fijn vinden als zij persoonlijke feedback krijgen als zij iets niet goed doen (Sagar & Jowett, 2012). Dat bestuurders dit minder noemden dan de trainers/coaches is wel in overeenstemming met de bevindingen vanuit het veldonderzoek, namelijk dat de bestuurders niet alle kennis hebben van de opvoedingstaken van de trainer/coach. Er zijn echter ook een aantal opvoedingstaken van de trainer/coach die de bestuurders wel noemden zoals positief coachen en contact maken met het kind. Een verklaring voor het wel noemen van deze opvoedingstaken, is dat dit aspecten zijn die in het dagelijks leven ook belangrijk zijn en niet enkel op de sportvereniging (Meij & Ince, 2013). Contact maken met het kind wordt dus zowel door de bestuurders als trainers/coaches genoemd. Wat hierbij echter wel opvalt is dat dit aspect pas na het bekijken van het fragment genoemd wordt. De vraag is dus of dit aspect van een pedagogisch klimaat ook daadwerkelijk terugkomt in het gedrag van de

trainers/coaches. Het lijkt er namelijk op dat de respondenten zich niet bewust zijn van dit aspect totdat ze het met eigen ogen zien.

Hoewel niet alle taken van de trainers/coaches genoemd worden, worden er wel degelijk taken genoemd van de trainers/coaches door zowel de bestuurders als de trainers/coaches. De kennis die de respondenten hebben komt waarschijnlijk niet vanuit het pedagogisch beleid. Er werd namelijk maar door een aantal respondenten over een pedagogisch beleid gesproken. Echter, bij één vereniging was het pedagogisch beleid meegestuurd met de uitnodiging voor het interview. Dit kan ervoor gezorgd hebben dat meer respondenten dit genoemd hebben dan het geval geweest zou zijn zonder dit bestand. Daarnaast valt op dat meer bestuurders het concept noemen dan trainers/coaches. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de bestuurders het beleid opgesteld hebben en de trainers/coaches hier geen kennis van hebben. Dit is in overeenstemming met de kennis vanuit het veldonderzoek namelijk dat er een gat is tussen trainers/coaches en bestuurders. Daarnaast ligt er een mogelijke verklaring in de communicatie. Zo gaf één van de respondenten aan het pedagogisch beleid nog nooit te hebben ontvangen van het bestuur terwijl het bestuur aangaf dit door elke nieuwe trainer/coach te laten ondertekenen.

Dat er geen geschreven beleid is, zou ook een verklaring kunnen zijn dat het ervaren pedagogische klimaat niet overeenkomt met de visie die de bestuurders en trainers/coaches beschrijven. Veel bestuurders en trainers/coaches hebben namelijk wel een visie betreffende een pedagogisch klimaat maar ervaren dit niet zo op de vereniging. Doordat het ervaren (feitelijke) gedrag niet overeenkomt met het beleid (voorgeschreven) zal de sportbeleving bij de kinderen niet positief stijgen (Chelladurai, 1980). De trainers/coaches weten dus heel vaak wel hoe zij moeten handelen, hun visie is helder, maar voelen hierbij geen ondersteuning vanuit het beleid dat opgesteld zou moeten zijn door het bestuur. De wil bij de trainers/coaches is er dus waarschijnlijk wel maar zij voelen zich niet ondersteund, wat juist wel heel erg belangrijk is (naar Riksen-Walraven, 2004).

Op het moment dat er gevraagd werd naar ideale situatie was het zeer opvallend dat er maar heel weinig punten genoemd werden betreffende een pedagogisch klimaat. Er werd vooral over condities gesproken zoals een beter veld en betere accommodatie. Daarnaast zien trainers/coaches vaak wel een rol voor zichzelf weggelegd en ook voor de bestuurders. Echter, bestuurders zien vaker een rol voor de trainers/coaches weggelegd dan voor zichzelf. Dit is conform de bevindingen vanuit het veldonderzoek. Hierin kwam namelijk ook naar voren dat de bestuurders zich vaak wel bewust zijn van een pedagogisch klimaat maar zich niet bewust zijn van de rol die zij hierin moeten spelen.

Limitaties

Binnen dit onderzoek zijn een aantal methodologische verbeterpunten voor vervolgonderzoek. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een gelegenheidssteekproef (Bryman, 2012). De respondenten zijn daardoor benaderd via een contactpersoon. Deze contactpersoon heeft mogelijk invloed gehad op het type respondenten waardoor er een te eenzijdig beeld is ontstaan. De kwalitatieve aard van het onderzoek paste goed binnen dit onderzoek, het blijft echter wel de vraag of de respondenten niet geantwoord hebben naar sociale wenselijkheid.

De vier verenigingen die hebben deelgenomen aan het onderzoek zijn zeer verschillend van aard. Zij verschillen in ledenaantallen, aantal bestuurders en trainers/coaches, type sport en wijk waarin zij de sport aanbieden. Het zou zo kunnen zijn dat het pedagogisch klimaat op een grote vereniging anders omschreven wordt dan op een kleine vereniging. Dit met de reden dat er op een kleine vereniging bijvoorbeeld meer persoonlijke aandacht is en kinderen bijvoorbeeld meer verbonden zijn met hun trainer/coach. Daarnaast waren de respondenten ook verschillend qua geslacht en leeftijd. De leeftijd van de respondenten zou een reden kunnen zijn van een andere visie op een pedagogisch klimaat. Een verklaring hiervoor is dat een aantal jaar geleden het pedagogische klimaat op de sportverenigingen nog minder bekend was dan dat het nu is.

Een andere limitatie van het onderzoek kan gevonden worden in de dataverzameling. Er was namelijk geen sprake van data-triangulatie (Baarda, et al., 2013). Om een beter beeld te krijgen van de situatie, was het waardevol geweest om ook observaties uit te voeren. Dit om te onderzoeken of de visie daadwerkelijk overeenkomt met de praktijk.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat er een grote diversiteit was aan respondenten. Zo was de groep goed verdeeld qua geslacht en de verhouding van trainers/coaches was gelijk. Door deze sterke punten van het onderzoek maar ook de zwakke punten die hiervoor genoemd zijn zal het onderzoek beperkt generaliseerbaar zijn, maar kan het wel zeer waardevol zijn voor verenigingen om de sportvereniging community te verbeteren

Implicaties

Vanuit de kennis in het veldonderzoek bleek dat er vaak een grote kloof is tussen de bestuursleden en trainers/coaches. In de interviews kwam dit ook naar voren. Ze zijn vaak niet op de hoogte van elkaars opvoedingstaken. Een belangrijk verbeterpunt hierin is dat de bestuurders en trainers/coaches met elkaar in contact gebracht worden, zodat de kloof tussen hen kleiner wordt. Om een pedagogische civil society te introduceren op de sportvereniging is dit namelijk een belangrijk onderdeel. Het bij elkaar brengen van de bestuurders en

trainers/coaches kan bereikt worden door de bestuurders ook aanwezig te laten zijn op de cursussen voor de trainers/coaches. Op deze manier weten de bestuurders wat belangrijk is binnen het training geven en kunnen zij de trainers/coaches ook ondersteunen, wat dan weer belangrijk is in een pedagogisch klimaat (naar Riksen-Walraven, 2004).

Een toevoegde waarde op de verenigingen zou een pedagogisch beleid zijn. Op twee van de vier verenigingen was geen pedagogisch beleid. In het pedagogisch beleid is het van belang dat de taken van de bestuurders en trainers/coaches duidelijk omschreven staan en dat betrokkenen hier ook op terug kunnen vallen. Daarnaast is het aan te raden het beleid in korte punten op te schrijven op een sheet, zodat bestuurders en trainers/coaches het snel kunnen opzoeken indien nodig. Op deze manier hebben bijvoorbeeld trainers/coaches altijd een document waar zij in terug kunnen zoeken wat er van hen verwacht wordt. Het is niet alleen van belang dat er een pedagogisch beleid wordt opgesteld, maar dat dit ook gedeeld wordt met de trainers/coaches. Op één van de verenigingen was namelijk wel een pedagogisch beleid, maar was dit bij een aantal respondenten niet bekend. Niet alleen het opstellen is dus belangrijk, maar ook het delen. Dit zou bijvoorbeeld gedaan kunnen worden op een avond voor alle bestuurders en trainers/coaches. Hierin kan dan kort verteld worden wat er in het beleid staat en kan het beleid eventueel uitgedeeld worden.

Doordat bestuurders en trainers/coaches beter op de hoogte zijn van elkaars opvoedingstaken door bovenstaande implicaties zal er een groter gevoel van community ontstaan op de vereniging. In deze community zal iedereen verantwoordelijk zijn voor het bereiken van de ontwikkelingsbehoeften van kinderen (De Winter, 2012). Het is belangrijk om aan dit wij-gevoel te blijven werken en eens in de 2 a 3 maanden kort bij elkaar te komen zodat de bestuurders en trainers/coaches op de hoogte zijn van elkaars activiteiten en zij elkaar kunnen ondersteunen.

Referenties

- Amorose, A. J., & Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63-84. doi:10.1037/a0024659
- Baar, P. (2002). *Cursushandleiding training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Utrecht Universiteit.
- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts* (Doctoral dissertation). Utrecht: Utrecht University.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Bailey, R. (2006) Physical Education and Sports in schools: A review of the benefits and outcomes, *Journal of School Health*, 77, 397-401.
doi:10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x
- Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princes? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research*, 16, 429-455.
doi:10.1177/0743558401165002
- Bengoechea, E. G., Streat, W. B., & Williams, D. J. (2006). Understanding and promoting fun in youth sport: Coaches' perspectives. *Physical Education and Sport pedagogy*, 9, 197-214. doi:10.1080/1740898042000294994
- Boeijs, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen, Engeland: Sage.
- Boonstra, N., & Hermes, N. (2011). *De maatschappelijk waarde van sport: Een literatuurreview naar de inverdieneffecten van sport*. Utrecht, Verwey-Jonker Instituut.
- Buisman, A. (2004). *Opvoeding in en door sport?* *Pedagogiek*, 4, 310-323. verkregen van: http://en.aup.nl/wosmedia/3603/vol_24_nr_4_-_opvoeding_in_en_door_sport.pdf
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: University Press.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of sport Psychology*, 2, 34-45. Verkregen van <http://journals.humankinetics.com>
- Coakley, J., & Pike, E. (2009). *Sports in society: Issues and controversies*. Glasgow: Mc Graw Hill Education.

- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology Sport Exercise, 8*, 671-684.
doi:10.1016/j.psychsport.2006.12.001
- Cumming, S. P., Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2006). Athlete-perceived coaching behaviors: Relating two measurement traditions. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 205. Verkregen van <http://www.humankinetics.com>
- De Winter, M. (2012). *Socialization and civil society: how parents, teachers and others could foster a democratic way of life*. Rotterdam//Boston/TaiPei: Sense Publishers.
- Endendijk, J. (2015, 27 november). Preventie 3.0: Family context. Verkregen van: https://uu.blackboard.com/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_103375_1&content_id=_2118208_1&mode=reset
- Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health, 73*, 113-120.
doi:10.1111/j.17461561.2003.tb03585.x
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 211-223. doi:10.1016/S1469-0292(02)00006-7
- Hilhorst, J., Schipper- van Veldhoven, N., Jacobs, F., Theeboom, M., & Steenbergen J. (2014). Trainer-kind interactie: Onderzoek naar het gedrag van trainer/coaches en de betekenis ervan voor de ontwikkeling van kinderen in de georganiseerde sport. *Kennisbank Sport en Beweging. 1-147*. Verkregen van: <http://www.kennisbanksportenbeweging.nl/?file=3076&m=1422883286&action=file.download>
- Høigaard, R. Jones, G. W., Peters, D. M. (2008). Preferred coach leadership behaviour in elite soccer in relation to success and failure. *International Journal of Sports Science & Coaching, 3*, 241-250. doi:10.1111/sms.12303
- Hollembek, J., & A. J. Amorose (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 20-36. doi:10.1080/10413200590907540
- Hulsebos, L., Knaapen, T., & Jentink, I. (2015) *Sportaanbiedersmonitor*. Arnhem: dvj Insight NOC*NSF.

- Kilpatrick, M., Hebert, E., & Bartholomew, J. (2010). College students' motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health, 54*, 87-94.
doi:10.3200/JACH.54.2.87-94
- Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Looy, F., & Houterman, K. (2004). *Gezond gedrag in de basisschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meij, H., & Ince, D. (2013). De ontwikkeling van kinderen. *Nederlands Jeugd Instituut*. Verkregen van: <http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/De-ontwikkeling-van-kinderen.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (n.d.). *Veiligheid op school*. Verkregen van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/inhoud/veiligheid-op-school> op 15 mei 2016
- NOC*NSF (2014). *Ledentallenrapportage 2014*. Verkregen van: <http://www.nocnsf.nl/ledentallen> op 15 mei 2016
- NOC*NSF (2016). *Sportdeelname blijft in april stabiel*. Verkregen van: <http://www.nocnsf.nl/sportdeelname-blijft-in-april-stabiel> op 15 mei 2016
- Rees, T., & Freeman, P. (2007). The effects of perceived and received support on self-confidence. *Journal of Sports Sciences, 25*, 1057-1065.
doi:10.1080/02640410600982279
- Riksen-Walraven, J.M.A. (2004). Pedagogische kwaliteit in de kinderopvang: Doelstellingen en kwaliteitscriteria. In M.H. van IJzendoorn, L.W.C. Tavecchio, & J.M.A. Riksen-Walraven (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*, (pp. 100-123). Amsterdam: Boom.
- Rijksoverheid (2011). *Uitwerking Actieplan: Naar een veiliger sportklimaat*. Verkregen van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2011/11/17/uitwerking-actieplan-naar-een-veiliger-sportklimaat>
- Rijksoverheid (2014). *Sport en gezondheid*. Verkregen van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/sport-en-bewegen/inhoud/sport-bewegen-en-gezondheid> op 15 mei 2016.
- Rutten, E. A., Dekovic, M., Stams, G. J. J. M., Schuengel, C., Hoeksma, J. B., & Biesta, G. J. J. (2008). On- and off-field antisocial and prosocial behavior in adolescent soccer players: A multilevel study. *Journal of Adolescence, 31*, 371-387.
doi:org/10.1016/j.adolescence.2007.06.007
- Rutten, E. A., Stams, G. J. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E., & Hoeksma, J. B.

- (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264.
doi:10.1007/s10964-006-9085-y
- Rutten, E.A., Stams, G. J. J. M., Dekovic, M., Schuengel, C., Hoeksma, J. & Biesta, G. (2004). Jeugdsport en morele socialisatie, *Pedagogiek*, 4, 324-341. Verkregen van:
<https://www.allesoversport.nl/artikel/jeugdsport-en-morele-socialisatie/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sagar, S. S., & Jowett, S. (2012). Communicative acts in coach–athlete interactions: When losing competitions and when making mistakes in training. *Western Journal of Communication*, 76, 148-174. doi:10.1080/10570314.2011.651256
- Schipper- van Veldhoven, N. (2016) *Sport en lichamelijke opvoeding in pedagogisch perspectief, een gouden kans*. Zwolle: Windesheim.
- Schreuder, L., Valkestijn, M., & Mewissen, S. (2008). *School met vijf 0': Onderwijs, opvoeding, ontwikkeling, opvang en ontspanning in een dagarrangement*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Sheridan, D., Coffee, P., & Lavalley, D. (2014). A systematic review of social support in youth sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7, 198-228.
doi:10.1080/1750984X.2014.931999
- Stegeman, H. (2007) *Effecten van Sport en Bewegen op School: Een literatuuronderzoek naar de relatie van fysieke activiteit met de cognitieve, affectieve en sociale ontwikkeling*. 's Hertogenbosch: Mulier Instituut.
- Tiessen-Raaphorst, A. (2014). Rapportage sport 2014. *Sociaal Cultureel Planbureau*.
Verkregen van:
https://www.volksgezondheidenzorg.info/sites/default/files/rapportage_sport_2014.pdf
- Tjin-A-Tsoi, T. B. M. J. (2015). *Trendrapport toerisme, recreatie en vrije tijd 2015*.
Verkregen van: <http://download.cbs.nl/pdf/trendrapport-toerisme-recreatie-en-vrije-tijd-2015.pdf>
- Van Rossum, J. H. A. (1997). Leiderschap in de sport: De trainer/coach. *Richtinh Sport-Gericht*, 51, 321-328. Verkregen van: <http://www.sport-gericht.nl>
- Van Rossum, J. H. A. (2004). The dance teacher: The ideal case and daily reality. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 36-55. doi:10.1177/016235320402800103

Van Sterkenburg, J., Lucassen, J., & Janssens, J. (2002). *Sport en sociale activering: Een inventarisatie van initiatieven*. 's Hertogenbosch: W. J. H. Mulier Instituut.

Wesselman, M., van der Meer, P., & Gelinck, R. (2016). Naar een veiliger sportklimaat: Productkwaliteit en bijdrage aan gedragsverandering. *Kenniscentrum Sport*, 1-24.

Verkregen van:

<http://www.nisb.nl/weten/bibliotheek/publicaties.html?item=17407&view=1017935>