

**De rol van de trainer en ouders inzake spelplezier bij kinderen van acht tot en met twaalf
jaar: Een exploratief onderzoek.**



Universiteit Utrecht

Masterscriptie

Youth, Education & Society

7 juli 2020

Student: Annejan Alberts (6494226)

Begeleider: Dr. Paul Baar

Tweede beoordelaar: Dr. Charlotte Vissenberg

Aantal woorden: 8673

Abstract

Fun is the foremost reason for children to join sports. While over half a million children participate in Dutch football every week, there is still a lack of conceptual understanding how coaches perceive to stimulate fun. The main purpose of this study was to gain insight in the view of youth football coaches on the stimulation of fun of children aged eight to twelve and how they perceived the particular role of parents. The Self Determination Theory (SDT) has been used as a central framework to conceptualize fun. In total, eleven youth football coaches are questioned using in-depth interviews. Qualitative analysis revealed that football coaches have a clear view on how to stimulate competence and relatedness, but are ambiguous in stimulating autonomy. Specifically, some coaches seem to struggle to incorporate autonomy-supporting aspects in their structured training schedules. Besides that, parents are seen as important stakeholders by being involved, approachable and non-competitive. On the other hand, some coaches mentioned parents to be too meddlesome and pressurizing their child, which indirectly influenced the relatedness and autonomy supporting training style. Finally, coaches seem to struggle how to approach children of this young age, underlining that pedagogical support is still of importance in Dutch amateur youth football. The results suggests that policymakers should invest in more structural support, where autonomy-supporting aspects should be a central theme.

Key words: Football, soccer, fun, youth football coaches, Self Determination Theory, motivational climate, Nationaal Sportakkoord

Samenvatting

Plezier is de voornaamste reden waarom kinderen aan sport doen. Terwijl wekelijks meer dan een half miljoen kinderen voetballen, is het tot op heden onvoldoende bekend welke visie jeugdvoetbaltrainers hebben op het stimuleren van spelplezier. De centrale vraag van deze studie was om inzicht te krijgen in de visie van jeugdvoetbaltrainers op het stimuleren van spelplezier bij kinderen van acht tot en met twaalf jaar en welke rol zij daarin voor ouders zien weggelegd. De Zelfdeterminatietheorie (ZDT) is gebruikt als centraal raamwerk in de conceptualisatie van spelplezier. In totaal zijn elf jeugdvoetbaltrainers geïnterviewd aan de hand van open interviews. Kwalitatieve analyse wees uit dat jeugdvoetbaltrainers een duidelijke visie hebben voor het stimuleren van competentie en relationele verbondenheid, maar nog dubbelzinnig zijn over het stimuleren van autonomie. Specifiek leken trainers te worstelen met het incorporeren van autonomie-ondersteunende aspecten in hun gestructureerde trainingsopzet. Daarnaast zagen trainers de ouders als belangrijke stakeholders door betrokken, benaderbaar en niet-competitief te zijn. Aan de andere kant gaven sommige trainers aan dat ouders zich te veel bemoeiden en hun kind onder druk zetten, wat indirect de autonomie en relationele verbondenheid beïnvloedden. Tot slot leken trainers soms te worstelen met de benadering van deze jonge kinderen, waarmee het belang van pedagogische ondersteuning in het jeugdvoetbal wordt onderstreept. De resultaten suggereren dat beleidsmakers structureel pedagogische ondersteuning zouden moeten bieden, waarbij het ondersteunen van autonomie een centrale rol zou moeten innemen.

Trefwoorden: voetbal, spelplezier, jeugdvoetbaltrainers, Zelfdeterminatietheorie, leerklimaat, Nationaal Sportkakoord

De rol van de trainer en ouders inzake spelplezier bij kinderen van acht tot en met twaalf jaar: Een exploratief onderzoek

Sportdeelname heeft diverse kansen voor de ontwikkeling van kinderen (Bailey, Arent, Hillman, & Petitpas, 2013). Terwijl wekelijks meer dan een half miljoen kinderen voetballen bij amateurverenigingen (NOC*NSF, 2018), functioneert het amateurvoetbal nog steeds grotendeels op trainers en coaches (hierna: trainers) zonder enige (pedagogische) opleiding (de Heij, 2018). In een poging om de sportdeelname te verduurzamen, is in het Nationaal Sportakkoord het doel vastgesteld om deze grote groep vrijwilligers te ondersteunen in hun pedagogisch-didactische competenties. Centraal uitgangspunt is het creëren van een sportomgeving waarin spelplezier centraal staat (Nationaal Sportakkoord, 2018). Het Mulier Instituut monitort jaarlijks dit Nationaal Sportakkoord (Pulles, Reitsma, Hoogendam, Brus, Hoekman, & van der Poel, 2020). Ter ondersteuning van deze beleidsmonitoring was het doel van deze studie om de visie van voetbaltrainers op het stimuleren van spelplezier inzichtelijk te maken.

Het stimuleren van plezier is vanuit pedagogisch oogpunt goed te onderbouwen. Plezier is de voornaamste reden waarom kinderen aan sport doen (Buisman, 2002). Het ontstaat bij kinderen vanuit een intrinsieke drijfveer om zichzelf uit te dagen en te ontwikkelen (Weiss, 1995). Volgens de Zelfdeterminatietheorie (ZDT) wordt die intrinsieke motivatie gestimuleerd als bij een activiteit wordt voldaan aan drie psychologische basisbehoeftes, namelijk de behoefte aan ervaren competentie, autonomie en relationele verbondenheid. Een intrinsiek gemotiveerd persoon zal uiteindelijk voldoening, interesse en plezier uit die activiteit halen. Deze basisbehoeftes zijn sterk met elkaar verbonden en afbreuk aan één van deze behoeftes zal ook afbreuk doen aan de intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000). In de directe invloedssfeer van het kind spelen trainers en ouders een belangrijke rol in het bekrachtigen van deze psychologische basisbehoeftes (Chu & Zhang, 2019).

Uit onderzoek blijkt echter dat een gebrek in pedagogische en didactische vaardigheden van trainers eraan kunnen bijdragen dat kinderen gedemotiveerd de sport verlaten (e.g., Baar, 2003; Temple & Crane, 2016). De wetenschap heeft inmiddels verschillende verklaringen voor dit gebrek gegeven. Trainers kunnen soms onbewust denken dat hun aanpak als motiverend wordt beschouwd door kinderen (Møllerløkken, Lorås, & Vorland Pedersen, 2017). Maar Claringbould (2011) redeneerde dat trainers soms ook bewust kunnen handelen naar wat zij zelf belangrijk vinden, zonder daarbij in ogenschouw te nemen wat het kind belangrijk vindt. Een

verkennde studie onder Nederlandse voetbaltrainers maakte duidelijk dat trainers hun eigen levenservaring en betere kijk op het spel als legitieme reden zagen om inhoudelijke controle over de training te houden (Stemkens, 2013). Deze controlerende stijl van trainen wordt in de sport door sommige trainers namelijk nog steeds als meest effectief gezien (Cushion, Ford, & Williams, 2012). Maar trainers kunnen kinderen ook nog simpelweg te jong vinden voor eigen inbreng en verantwoordelijkheid, terwijl de sport juist als platform kan dienen om het verantwoordelijkheidsgevoel van kinderen te versterken (Buisman, Berkhout, & Koning, 2020).

Daarnaast kan ook het competitieve karakter van de sport op trainers en ouders van invloed zijn hoe zij invulling geven aan de psychologische basisbehoeftes. Zo zouden trainers tijdens wedstrijden eerder geneigd zijn om in te grijpen (Smith, Quested, Appleton, & Duda, 2016; Preston, Allan, & Fraser-Thomas, 2019). Sommige fanatieke trainers erkennen boos te worden als het team niet naar wens speelt, wat zijn weerslag kan hebben op de sfeer in het team (Jacobs & Luderus, 2012). In soortgelijke contexten bleek ook de druk vanuit ouders een rol te spelen. De wens om hun eigen kind meer aandacht te geven, bleek voor trainers een reden om hun aanpak te veranderen (Bean, Jeffery-Tosoni, Baker, & Fraser-Thomas, 2016). Afhankelijk van de leeftijd kan dit implicaties hebben voor de motivatieregulatie van kindere. Vanaf hun achtste levensjaar gaan kinderen begrijpen dat hun eigen lichamelijke en sportieve capaciteiten verschillen van de ander. Door in deze ontwikkelingsfase te veel nadruk te leggen op de prestatie, ontstaat de kans dat kinderen bang worden om fouten te maken en daarmee hun motivatie verliezen om zich sportief te ontwikkelen (Harwood et al., 2014; Weiss, 1995).

In navolging van het Nationaal Sportakkoord wordt nu met een aantal interventies gepoogd om trainers tot inzicht te laten komen welk belang spelplezier heeft in de sportbeleving van kinderen. Het aanbieden van opleiding is tot op heden het meest gebruikte interventiemiddel om trainers pedagogisch en didactisch te ondersteunen (Pulles et al., 2020). De KNVB benadrukt al langer dat plezier een centraal uitgangspunt in moet nemen (KNVB, 2014). Volgens de bond moet het kind spelenderwijs en op zelfstandige wijze het voetbalspel eigen maken (KNVB, 2007). Qua pedagogisch-relatieve competenties incorporeert de KNVB vier aspecten die volgens hen een trainer zou moeten hebben: het maken van afspraken, het geven van complimenten, individuele aandacht geven en kinderen zelf verantwoordelijkheid laten dragen (KNVB, z. d.b). Toch behandelt de cursus hoofdzakelijk voetbaltechnische aspecten. Bovendien

krijgt de sociale structuur waarmee een trainer te maken krijgt nauwelijks aandacht. Het is bekend dat ouders bijdragen aan het stimuleren van spelplezier (Chu & Zhang, 2019). Hoe een trainer hierop kan worden voorbereid, wordt echter nauwelijks behandeld.

Ondanks een extensief aantal studies die aspecten van de ZDT als centraal uitgangspunt hebben genomen in onderzoek naar trainers, lag de focus van soortgelijke studies doorgaans op trainers van adolescenten (e.g., Buisman et al., 2020; 't Hart, 2015; Larsen et al., 2014; Reynders et al., 2019). Juist op jongere leeftijd kan de trainer een significante rol spelen in het ervaren van spelplezier (Weiss, 1995). Het centrale doel van deze studie is daarom om de visie van voetbaltrainers op het stimuleren van spelplezier bij kinderen van acht tot en met twaalf jaar inzichtelijk te krijgen. Met de visie wordt de houding en opvattingen die trainers hebben ten opzichte van spelplezier bedoeld (Brug, van Assema, & Lechner, 2017). Omdat wordt aangenomen dat de invulling van deze drie basisbehoeftes tezamen tot optimalisatie in het spelplezier leidt (Deci & Ryan, 2000), werd de visie van de trainer op deze basisbehoeftes apart geoperationaliseerd. Naast hun eigen houding en opvatting, staat ook centraal welke rol zij zien weggelegd voor de betrokken ouders. Uiteindelijk dienen deze inzichten te leiden tot het in kaart brengen van pedagogische ondersteuningsbehoeftes van jeugdvoetbaltrainers. Daarmee kunnen gerichte aanbevelingen worden geformuleerd voor opleidingstrajecten en praktiserende beleidsmakers en praktijkwerkers. De centrale onderzoeksvraag voor dit onderzoek was: *Wat is de visie van voetbaltrainers op het stimuleren van spelplezier bij kinderen van acht tot en met 12 jaar en hoe zien trainers de rol van de ouders op het stimuleren van spelplezier?*

Stimuleren van competentie

De eerste onderzoeksvraag focust zich op de competentieontwikkeling en luidt: *Welke visie hebben voetbaltrainers op het stimuleren van de ervaren competentie?* De ervaren competentie van kinderen ontstaat door het gevoel te krijgen iets te kunnen. Hierdoor krijgt het kind zelfvertrouwen en motivatie om nieuwe uitdagingen aan te gaan en beleeft het plezier aan de sport (Weiss, 1995). Deze motivatie hangt sterk af van het leerklimaat dat de trainer centraal stelt. In een taakgericht klimaat staat de individuele competentieontwikkeling, de bijdrage, het samen leren en het tolereren van fouten staan centraal. Kinderen willen werken voor het team en zijn leergierig (van Rossum, 2012). Hierdoor ontwikkelt het kind een referentiekader waarbij het de eigen sportieve capaciteiten als uitgangspunt neemt (Bronkhorst, van der Kerk, Schipper-van

Veldhoven, 2018). Door inhoudelijke instructie en complimenten te geven, versterkt de trainer dit zelfvertrouwen om nieuwe uitdagingen aan te gaan (Weiss, 1995). Het is de verwachting dat trainers van niet-selectieteams vooral deze aspecten in hun visie benoemen (Hilhorst et al., 2014). Door het competitieve element van de sport kan de trainer ook de nadruk leggen op het resultaat. In dit resultaatgericht klimaat ligt de focus op het winnen van wedstrijden, normatieve vergelijking en onderlinge competitie. Zodra het resultaat wegvalt, verdwijnt daarmee ook de motivatie (van Rossum, 2000). Uiteindelijk neemt hiermee de kans toe dat het kind zijn zelfvertrouwen verliest (Harwood et al., 2014). Het is de verwachting dat selectietrainers door de prestatiedruk voornamelijk de focus leggen op het winnen van wedstrijden (Preston et al., 2019).

Stimuleren van autonomie

De tweede onderzoeksvraag focust op de basisbehoefte autonomie en luidt: *Welke visie hebben voetbaltrainers op het stimuleren van autonomie?* De sport leent zich voor het stimuleren van autonomie door kinderen inspraak te geven in de trainingsopbouw of opstelling (Buisman & Baar, 2020). Door als trainer het gevoel te geven dat de eigen bijdrage wordt geaccepteerd zal het kind eerder gemotiveerd raken om nieuwe doelen voor zichzelf te stellen (van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens, & Andriessen, 2009). Kinderen ontwikkelen zo zelfregulerende vaardigheden om hun sportieve vaardigheden uit te bouwen (Hilhorst et al., 2014). In de spelbegeleiding kunnen trainers door weinig controle uit te oefenen de regie van de spelbegeleiding overdragen (Hilhorst et al., 2014). Een trainer stimuleert dit bijvoorbeeld door verschillende opties te bieden tijdens de sportactiviteit (Su & Reeve, 2011). Praktijkinzichten uit het voetbal scheppen de verwachting dat voetbaltrainers kinderen al gauw te jong vinden voor het dragen van verantwoordelijkheid. Daardoor bepalen trainers zelf opstellingen, omdat anders de sportieve balans in het team wordt verstoord (Buisman et al., 2020). Ook hier is de verwachting dat het leerklimaat een rol speelt in het stimuleren van autonomie. Het is waarschijnlijk dat selectietrainers eerder de regie in handen willen houden ten opzichte van niet-selectietrainers, omdat zij een druk ervaren om resultaat te behalen (Preston et al., 2019).

Stimuleren van relationele verbondenheid

De derde onderzoeksvraag focust op de relationele verbondenheid en luidt: *Welke visie hebben voetbaltrainers op het stimuleren van de relationele verbondenheid in het team?* In de sport kunnen trainers dienen als tijdelijke veilige basis waarop het kind kan terugvallen bij

tegenslagen (Waters & Cummings, 2000). Hierdoor voelt het kind zich veilig, gehoord en voelt het een bepaalde betrokkenheid van de trainer, waardoor het aannemelijk is dat sporters zich in zullen zetten voor het team (van Rossum, 2000). Deze onderlinge verbondenheid ontstaat wanneer een kind zich betrokken voelt bij het team en geaccepteerd voelt (Chen et al., 2015). Er wordt aangenomen dat trainers een goede sfeer en onderlinge relatie als basis beschouwen voor het voetbal, waarbij trainers proberen elk individu bij het team te betrekken. Indien trainers sfeer in gevaar zien komen, dan zijn zij bereid om die sfeer waar nodig te veranderen ('t Hart, 2015). Ook wordt er verwacht dat de trainer het belangrijk vindt om interesse te tonen in de verschillende privé-situaties waarmee kinderen te maken hebben ('t Hart, 2015; Stemkens, 2013).

Rol van de ouders

De vierde onderzoeksvraag focust zich op de ervaren invloed van ouders op spelplezier: *Hoe ervaren trainers de rol van ouders in het stimuleren van spelplezier?* Samen met de trainers kunnen ouders worden gezien als belangrijke sociale actor voor het stimuleren van plezier (Chu & Zhang, 2019). Het is dan ook de verwachting dat trainers een belangrijke rol zien weggelegd voor de ouders. De interpretatie hoe ouders vinden dat de sport beoefend zou moeten worden, kan een belangrijke indicator zijn voor hoe het kind zelf de sport beleeft. Ouders staan langs de kant en kunnen zo direct feedback en evaluatie geven (Fredericks & Eccles, 2004, zoals geciteerd in Neely & Holt, 2014). Dit kan zich uiten door als ouder zich te bemoeien met de speelwijze of de manier waarop zij complimenten geven (Bean et al., 2016; Weiss, 1995). Er wordt verwacht dat selectietrainers druk vanuit ouders ervaren om hun kind meer individuele aandacht te geven (Bean et al., 2016). Tegelijkertijd wordt verwacht dat niet-selectietrainers met name ouders ervaren die het stimuleren van inzet, individuele ontwikkeling en het tolereren van fouten aanmoedigen (Holt & Neely, 2014).

Ondersteuningsbehoeftes

De vijfde en laatste onderzoeksvraag focust zich op de ondersteuningsbehoeftes van trainers en luidt: *Welke pedagogische ondersteuningsbehoeftes kunnen aan de hand van de interviews met trainers worden geïdentificeerd?* Het gaat hier zowel om ondersteuningsbehoeftes in relatie tot het stimuleren van de drie psychologische basisbehoeftes, als om ondersteuning die trainers benoemen met de omgang met ouders. Het kan daarnaast gaan om expliciete als

impliciete ondersteuningsbehoeftes die uit de uitspraken van trainers worden herleid. Gezien de focus van diverse internationale interventiestudies is de verwachting dat trainers vooral ondersteuning zoeken in het stimuleren van autonomie (Larsen et al., 2014; Langdon et al., 2015; Reynders et al., 2019). Omdat de omgang met ouders minimaal aan bod komt in de cursus van de KNVB (z.d.b), is het de verwachting dat de omgang met ouders als ondersteuningsbehoefte bij trainers aanwezig is.

Methode

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve, explorerende onderzoeksmethoden. Specifiek is gekozen voor een narratieve benaderingswijze waarin de persoonlijke verhalen van trainers centraal stonden (Greenhalgh & Wengraf, 2008). De intentie van de studie was daardoor om aan de hand van deze persoonlijke verhalen inzichten uit de praktijk te verzamelen, waardoor praktische vraagstukken vanuit een pedagogische benadering konden worden begrepen.

Participanten

Met deze studie werd gestreefd naar inhoudelijke generalisatie, wat betekent dat de resultaten relevant zijn in soortgelijke contexten (Baarda, de Goede & Teunissen, 2009). Hiervoor zijn in totaal 11 trainers van zeven verschillende voetbalclubs geïnterviewd. De voetbaltrainers dienden aan een aantal inclusiecriteria te voldoen. Ten eerste moesten zij in het seizoen 2019-2020 actief zijn als trainer in het veldvoetbal. Ten tweede moesten de teams actief zijn in competitieverband. Tot slot moesten de trainers kinderen in de leeftijdscategorie acht tot en met 12 jaar trainen. Voor deze leeftijdscategorie was gekozen vanuit de assumptie dat kinderen, gedurende deze ontwikkelingsfase hun motivatie-regulatie adopteren (Weiss, 1995). Voor het benaderen van de trainers is gekozen voor een sneeuwbalmethode (Boeije, 2010). Negen trainers waren actief bij voetbalclubs uit één grote stad in de Randstad. Daarnaast participeerde een trainer uit een middelgrote stad uit het oosten van Nederland en een trainer uit een dorp in het midden van het land. De participanten waren allemaal mannelijk. De gemiddelde leeftijd bedroeg 38 jaar. De twee jongste trainers waren 19 jaar. De oudste trainer was 47 jaar. De trainers begeleidde teams in de leeftijdscategorie JO-9 (1), JO-10 (5), JO-11 (3), JO-12 (1) en JO-13 (1). In totaal participeerde vier trainers van selectieteams en zeven trainers van niet-selectieteams. Op één participant na hadden alle trainers een trainerscursus gevolgd. Drie trainers

hadden ervaring als beweegdocent aan de ALO. Eén trainer had ervaring in het onderwijs. De overige hadden voor zover bekend geen professionele pedagogische of didactische achtergrond.

Open interviews

Open interviews zijn gebruikt om de visie van voetbaltrainers op het stimuleren van spelplezier inzichtelijk te maken. Het gebruik van interviews “maakt het mogelijk voor participanten om zijn of haar ervaringen te vertellen in diens eigen woorden” (Boeije, 2010 p.63). Er is gekozen voor een semi-gestructureerde aanpak door het gebruik van een topiclijst. Hierdoor kon het gesprek gedeeltelijk gestuurd worden (Boeije 2010). De interviews startten met een korte bevraging over de achtergrond van de trainer. Vervolgens werd aan de hand van de topiclijst de vijf onderzoeksvragen van dit onderzoek geoperationaliseerd. De vijf topics waren (1) ervaren competentie (e.g., ‘In hoeverre kun je voorzien in de individuele ontwikkeling van de kinderen?’), (2) aspecten van autonomie (e.g., ‘In hoeverre vind je dat kinderen mee kunnen denken en beslissen tijdens training en wedstrijden?’), (3) relationele verbondenheid (e.g., ‘Hoe zorg je voor een goede sfeer in het team?’), (4) ondersteuningsbehoeftes (e.g., ‘Op welke gebied zoek jij nog ondersteuning als trainer?’) en (5) de rol die ouders spelen (e.g., ‘Hoe bepalend zijn ouders voor de sfeer in jouw team?’).

Procedure

De interviews werden individueel afgenomen bij de participanten. De trainers werden benaderd via verenigingsbestuurders, professionals of via collega’s van de onderzoeker. Trainers die bereid waren mee te doen werden persoonlijk over het onderzoek geïnformeerd via de mail en telefoon. De interviews werden telefonisch afgenomen. Voordat het interview op de inhoud werd behandeld, werd aan trainers akkoord gevraagd voor geluidsopname. Na dit akkoord volgde een procedurele en ethische verantwoording. Aan elke trainer werd verteld dat het interview werd opgenomen, verbatim uitgetypt en dat deze ruwe data werd opgeslagen op een beveiligde schijf van de Universiteit Utrecht. Aan de respondent werd benadrukt dat de anonimiteit van de trainer en vereniging volledig werd gewaarborgd, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid van de data (Boeije, 2010). Tot slot werd een richtlijn gegeven van de duur van het gesprek. Daarbij werd aangegeven dat de trainer op ieder gewenst moment het interview kon beëindigen. Een belangrijk aspect van narratief onderzoek is het ontlocken van persoonlijke verhalen (Greenhalgh & Wengraf, 2008). Daarom werd gedurende het interviewen gevraagd of

trainers hun antwoord konden onderbouwen met ervaring uit de praktijk. De gesprekken varieerden in tijd, met een gemiddelde inhoudelijke gespreksduur van 40 minuten.

Data-analyse

Voor de data-analyse werd de analysemethode van Boeije (2010) gebruikt. Per onderzoeksvraag werd door middel van analytische inductie verschillende uitspraken met elkaar vergeleken (Boeije, 2010). Een initiële analyse werd gebruikt om een basis te leggen voor het codeerschema. Om de interne validiteit en kwaliteit van de analyse te vergroten, werden uitspraken dicht bij de oorspronkelijke uitspraken gelabeld. Door de analyse in NVivo uit te voeren, werd transparantie en betrouwbaarheid van de analyse gewaarborgd. Kernlabels konden hierdoor eenvoudig terug te herleiden zijn naar de oorspronkelijke uitspraak. De uiteindelijke open codes werd geïnterpreteerd op hun betekenis (Greenhalgh & Wengraf, 2008). Op basis van deze interpretatie zijn de betekenisvolle uitspraken gegroepeerd in axiale codes (Boeije, 2010). Tot slot zijn deze axiale codes onderverdeeld onder terugkerende dimensies die door de onderzoeker werden gerelateerd aan de vijf onderzoeksvragen.

Resultaten

In dit hoofdstuk zijn de belangrijkste bevindingen in relatie tot de diverse onderzoeksvragen weergegeven. Het verhaal van de trainers is daarin centraal gesteld. De diverse kernlabels die uit de kwalitatieve analyse zijn ontwikkeld, zijn cursief verwerkt in de tekst. Zij geven het inhoudelijke rendement van de analyse aan. Citaten in de tekst illustreren deze kernlabels. Bij de citaten worden de leeftijdscategorie (e.g., JO11) vermeld en of de trainer een selectieteam ('selectie') of niet-selectieteam ('breedte') traint. Om zowel narratieve benaderingswijze vorm te geven, als wel de anonimiteit van de participanten te waarborgen, is er bij het uitschrijven van de resultaten gebruik gemaakt van gefingeerde namen.

Competentie

John was naast een jonge en gedreven trainer ook een echte sportman. Vanuit zijn opleiding Sport en Bewegen is hij hierdoor op stage gegaan bij zijn lokale voetbalclub. Zelf heeft hij een achtergrond als fanatiek selectiespeler en koos in zijn verhaal duidelijk een sportgerichte benadering: "ik vind het wel belangrijk om te winnen, tuurlijk. Je wilt natuurlijk niet dat die jongens verdrietig of zo zijn". Deze uitspraak markeert dat zijn plezier voortkomt uit het winnen

van wedstrijden. Logischerwijs stelde de interviewer de vraag of hij dan in zijn visie als trainer een andere aanpak hanteert voor een belangrijke wedstrijd:

Ja ja ja. Tenminste, voor mij wel. Als ik een belangrijke wedstrijd ga spelen, dan doe ik toch wel wat strakker op de oefeningen. Dan is het niet zo losjes van kom boys we gaan even een potje... weet ik veel afvalraceje doen. Dat vinden ze ook nog wel eens leuk om te doen. Dat doen we dan niet. (John, JO13, breedte)

Onder de assumptie dat de jongens verdrietig worden als ze verliezen, leek John het te rechtvaardigheden om spelvormen uit de training te schrappen die de kinderen juist als leuk ervaren. Vooral de uitspraak “dat vinden ze ook nog wel eens leuk om te doen. Dat doen we dan niet” lijkt hier een belangrijke. Niet alleen wordt daarmee een oefening die kennelijk als leuk wordt ervaren afgenomen, ook lijkt door de uitgesproken resultaatgerichtheid van John de kinderen beperkt te worden in hun keuzevrijheid. Wat zo tegenstrijdig is in het verhaal van John, is dat hij eerder in het gesprek aangaf dat zijn ideaalbeeld van de trainer er één was die ‘lekker losjes’ was. Onder het mom van het spelen van een belangrijke wedstrijd, lijkt John zelfs zijn eigen trainingsprincipes los te laten.

Toch leek zijn verhaal een uitzondering. Verreweg de meeste trainers gaven aan dat een *resultaatgericht klimaat niet werkt*. Op de vraag hoe trainers omgaan met winst en verlies werd wel weer wisselend gereageerd. De meerderheid gaf aan dat *winst en verlies onbelangrijk* is. Deze trainers namen daarin een duidelijk kindgecentreerd perspectief in. Zij noemden als reden de impulsiviteit van kinderen, waardoor zij het winnen of verliezen snel weer vergeten zijn. Ook benadrukten enkele trainers dat kinderen van zichzelf al fanatiek zijn, waardoor dit niet iets is wat extra door hen gecultiveerd zou moeten worden. Twee trainers gaven aan de het maken van doelpunten veel belangrijker is voor kinderen dan het willen winnen. Toch gaven die trainers wel aan het veld op te stappen om te *proberen te winnen*, maar uit hun uitspraken leek dit niet het hoofddoel van de wedstrijdbenadering. Zij vonden vooral belangrijk dat er goed werd gespeeld.

Met betrekking tot het stimuleren van de ervaren competentie, spraken tien van de 11 trainers sprak over het *geven van complimenten*. De meeste trainers spraken over *het geven van complimenten als trainer*. Zij namen hierbij duidelijk een pedagogisch standpunt in. Zij beargumenteerden dat door het geven van complimenten het zelfvertrouwen groeit, je bijdraagt aan succeservaringen en je zo krediet opbouwt als trainer. Breedtetrainer Ronald en

selectietrainer Alex vonden het daarnaast ook belangrijk *dat kinderen elkaar complimenten geven:*

Wat wij ze wel laten doen is ze elkaar complimenten geven over de afgelopen wedstrijd. Vragen aan kind één zeg maar wat heeft kind twee heel goed gedaan in de wedstrijd. [...] want als je ze in het algemeen vraagt van hoe vond je dat de wedstrijd gaat, of wat kan je nog herinneren van jezelf of van de ander, dan komen ze vaak met negatieve dingen. Dat hoef ik allemaal niet te weten. Die keeper weet heus wel dat-ie die blunder heeft begaan.
(Ronald, JO10, breedte)

Hierin lijkt vooral de laatste zin over de keeper relevant. Ronald nam duidelijk het perspectief van het kind in. In zijn verhaal gaf hij aan dat kinderen zich al bewust zijn van hun fouten en dat dit niet iets is wat je extra zou moeten benadrukken. Hij bleek daarin niet alleen te staan. Het *maken van fouten* werd dan ook door vier van de elf trainer genoemd als iets positiefs. Opvallend genoeg bleken drie daarvan selectietrainers te zijn. Zij zagen het maken van fouten juist als natuurlijk proces voor de ontwikkeling van de vaardigheden.

Autonomie

Alex was ooit zelf fanatiek voetballer, maar door een langdurige blessure moest hij noodgedwongen het voetballen laten. Gelukkig leek zijn zoon, net als hij, het voetballen minstens zo leuk te vinden. Daarmee was een nieuwe uitdaging voor Alex in de maak: het trainerschap. Al sinds de welpen begeleidt Alex het team van zijn zoon, dat inmiddels het huidige selectieteam van de JO10 is. Alex sprak openhartig over zijn liefde voor het spel. Hij gaf eerlijk toe dat hij het daardoor niet kon laten om het team soms naar zijn inzicht neer te zetten. Aanvankelijk klonk zijn visie niet bepaald als fundering voor een team waarin eigen verantwoordelijkheid en zelfsturing de boventoon voert, totdat hij met een verrassende anekdote uit de hoek kwam:

We hebben bijvoorbeeld een keeper die vrij goed is, maar die wil absoluut een keer een wedstrijdje voetballen. Daar ben ik helemaal niet blij mee, maar ja ik kan niet nee zeggen tegen dat jochie. Weet je, dus dan zeggen we van mag jij lekker voetballen. Het was dus de kampioenswedstrijd, dus ondanks dat dacht ik: ja ik heb dat jochie dit beloofd, dus ik kan het niet niet doen. Maar uiteindelijk werd het nog 11 - 9 en we wonnen nog net, het had niet vijf minuten langer moeten duren, maar ik dacht wel van ja het kan zomaar de mist ingaan. Maar ik vind wel, als je die jongens het beloofd hebt, als ze dat graag willen, dan moet je het doen. En dan hoop ik dat ze zien van oh dit was niet zo verstandig.
(Alex, JO10, selectie)

De betekenisvolle uitspraak lijkt hier vooral “ja ik heb dat jochie dit beloofd, dus ik kan het niet niet doen”. Kennelijk hecht Alex hier veel waarde aan het maken van de afspraak: dat is in zijn ogen waardevoller dan zijn eigen fanatisme en wens om het spel goed te spelen. Het pedagogische in zijn uitspraak vindt zich vooral in het feit dat hij afsluit met “dan hoop ik dat ze het zien van oh dit was niet zo verstandig”. Hiermee lijkt hij kinderen te stimuleren om al spelenderwijs erachter te komen wat hun sportieve capaciteiten zijn op het veld. Zijn houding markeerde uiteindelijk een minderheid van de trainers die vond dat er *gehoor moet worden gegeven aan voorkeurspositie*.

Toch betrokken de meeste trainers kinderen maar weinig bij de opstelling. Een meerderheid van de trainers gaf aan dat *inspraak in de opstelling een lastig dilemma is*. Zij varieerden in hun onderbouwing. Zo gaf een aantal trainers aan dat voor de ontwikkeling van competenties het belangrijk is om kinderen te laten rouleren. Pas bij een gunstig wedstrijdverloop kozen ze ervoor om de opstelling om te draaien. Voor selectietrainers Ibrahim en Khalid bleek het een kwestie van autoritair leiderschap. Ibrahim sprak uit dat hij wilde voorkomen dat spelers over trainers heen zouden gaan lopen. Khalid vond dat een groep een leider nodig had. Die leider was hij als trainer. In het geval van Khalid en John werd de opstelling zelfs volledig bepaald door henzelf. Vooral uit het verhaal van John bleek het scherpe contrast met de manier waarop Alex over dit thema sprak. Op de vraag of hij helemaal zelf de opstelling bepaalde, antwoordde hij met volmondig ja. De interviewer vroeg vervolgens door of hij die opstelling ook wel eens besprak met de kinderen:

Ja maar ze willen er meer met mij over praten. Ze vragen dan aan mij welke positie ik nog meer in gedachte had voor ze. Dan heb ik daar niet heel veel over nagedacht, want ik houd me aan mijn plaatje vast. [...] Ik zeg altijd 'never change a winning team', dus ja. Waarom zou je een winnend team veranderen als dat goed gaat? Van ja, als het slechter gaat, kunnen we wisselen. Dat ook wel weer. (John, JO13, breedte)

Uit de volledige uitspraak van John sprak zijn resultaatgerichte visie. Allereerst blijkt uit John's uitspraak dat de kinderen een behoefte hebben om te overleggen over de speelwijze. Toch beperkte hij zich tot overleg met zijn collega-trainer en hield hij zich liever aan zijn plaatje vast onder het mom 'never change a winning team'. Vanuit pedagogisch oogpunt wordt hier de kinderen de kans ontnomen om actief bij te dragen aan hun eigen inbreng en verantwoordelijkheid. Daarnaast kan bij zijn beleid vraagtekens worden gezet hoe de individuele

competenties van het kind worden ontplooid. Voor John leek het echter niet veel uit te maken. Zolang het team bleef winnen, was daarmee in zijn ogen er geen reden tot verandering.

Wat tot slot terugkeerden in het verhaal van veel trainers, was het belang van *aanbrengen van structuur*. Een argument hiervoor was dat daarmee een bepaalde lijn in de trainingen kwam te zitten, of dat kinderen op deze leeftijd nog veel behoefte hebben aan structuur. Structuur betekende in ogen van deze trainers vooral herhaling van bekende oefeningen, zoals altijd dezelfde warming up, of het centraliseren van bepaalde aspecten die een training zou moeten bezitten. Deze aanpak bleek echter implicaties te hebben voor de eigen inbreng van kinderen. Volgens vijf trainers zou *eigen inbreng te veel gedoe opleveren*. Volgens deze trainers waren kinderen daarvoor nog te jong zijn, kwamen ze niet of nauwelijks met creatieve ideeën, of zou eigen inbreng tot te veel discussie leiden, waardoor de rest van de training in gevaar kwam. Trainers die wel aangaven *open te staan voor de eigen inbreng* deden dit door hen serieus te nemen, verantwoordelijkheid te geven, te betrekken bij speloplossingen, keuzes te bieden of door inbreng van kinderen te verwerken in de training.

Relationele verbondenheid

De nog jonge selectietrainer Ibrahim omschreef hoe zijn eigen ervaringen als sporter hem hebben gemaakt tot de trainer die hij is. Die ervaringen waren niet altijd leuk en daarom misschien wel extra leerzaam voor hem. Uit de volgende uitspraak blijkt hoe een gebrek aan communicatie en betrokkenheid een impact kon hebben op een jonge voetballer:

Wat ik zelf heb meegemaakt als speler, is dat ik een keer na een kwartier gewisseld ben en ik kon er niet meer inkomen, omdat ik een slechte wedstrijd speelde. Daardoor kwam ik er naar een kwartier niet meer in. Wat mij toen opviel, is dat de trainer toen helemaal niks tegen mij heeft gezegd en helemaal geen uitleg heeft gegeven. Toen voelde ik mij echt slecht die dag. (Ibrahim, JO11, selectie)

Uit dit citaat sprak vooral de desinteresse van zijn trainer destijds richting hem. Niet alleen werd door deze actie van zijn trainer zijn recht op speeltijd ontnomen, maar door uitblijven van redenen werd ook zijn leermoment tenietgedaan, wat Ibrahim “een slecht gevoel gaf”. Hij vervolgde zijn verhaal en gaf aan dat hij het nu juist belangrijk vindt om gesprekken te voeren. Hij weet immers zelf weet “hoe het voelt om geen uitleg te krijgen van de trainer”. Bovendien “voorkom je dat er achter de rug van de trainer om wordt gepraat en dat de sfeer dan ook gelijk

minder wordt”. Volgens hem geeft het voeren van gesprekken de kinderen meer vertrouwen en laat het ze beter voetballen.

Dit verhaal van Ibrahim kenschetste het belang dat trainers hechten aan het tonen van betrokkenheid. Een deel sprak over *open en duidelijk communiceren* richting kinderen. De meeste trainers doelden met open communicatie op een directe manier van communicatie. Johan (JO11, breedte) beargumenteerde dat kinderen daardoor “redelijk veel van mij kunnen hebben. Ze kunnen ook makkelijk wat tegen mij terugzeggen”. Wat betreft duidelijkheid, spraken sommige trainers over het uitspreken van een duidelijke grens. Een ander deel van trainers sprak over *het geven van vertrouwen aan het kind* om zo de betrokkenheid te versterken. Die vertrouwensband resulteerde in net een stapje meer inzet, voorkwam dat kinderen onzeker werden of leidde ertoe dat sommige kinderen zich makkelijker lieten sturen in hun gedrag.

Wat daarnaast opviel uit de gesprekken, was hun overmatig nadruk op het vormen van een team. Daarin spraken zij veelal over het belang van *een goede onderlinge verbondenheid*. Daarmee zou zowel het plezier, als de inzet in hun ogen van omhoog gaan. Uit de meeste verhalen van de trainers sprak een *streven naar inclusiviteit*. Zo vond Ibrahim (JO11, selectie) het “belangrijk dat er geen groepjes gaan ontstaan in een team” en zei Johan (JO11, breedte) dat “iedereen zich thuis moet voelen in het team”. Daarom brachten de meeste trainers naar voren dat ze het belangrijk vonden *elkaar goed te leren kennen*. Zij probeerde dit te bereiken door teamuitjes te organiseren of voorafgaand aan een training te praten. Andere trainers probeerden juist het teamgevoel te versterken door *een norm te hanteren*. Die norm uitte zich dan door het tegengaan van negatief gedrag, zoals pesterijen, maar ook door juist prosociale waarden centraal te stellen, zoals het geven van complimenten aan elkaar of het benadrukken van een respectvolle omgang met de tegenstander. Tot slot stelden trainers ook een norm tot het verplichten om alle oefeningen te doorlopen. Daarbij ging een tweetal trainers expliciet in op het teambelang:

Omdat ook het teambelang daarin belangrijk is. Dat proberen we ze ook zo uit te leggen. Jongens we proberen ergens naartoe te werken. Dat probeer je ze uit te leggen. Dat doen we met zijn allen. Jullie zitten in een team. Daar zitten jullie bij. (Jürgen, JO9, breedte)

Rol van de ouders

Johan was al een aantal jaar trainer van het team van zijn zoontje. Ooit is hij ietwat naïef begonnen aan het trainerschap: “ja, badmuts op en het zwembad in” (Johan, JO11, breedte). Nu leek hij de fijne kneepjes van het vak onder de knie te hebben. Het liefst leerde hij alle kinderen

op elke positie voetballen. Ook al probeerde hij elke wedstrijd te winnen, goed spelen, inzet tonen en gewoon plezier hebben waren in zijn ogen de kernwaarden. Hij had dan ook zo zijn mening klaar over de selectiecultuur van het jeugdvoetbal: “Dat kan je niet maken op deze leeftijd. Daarmee leg je te veel druk bij ouders en die ouders leggen die druk weer bij hun kinderen” (Johan, JO11, breedte). Nou trainde Johan niet een selectieteam, maar ook hij heeft omschreef hoe de *prestatiedruk uit ouders* hem openlijk deed twijfelen aan zijn eigen trainingsstrategie:

Ik heb in het verleden wel eens wedstrijden verloren en dan kreeg ik af en toe commentaar van ouders van dat heeft je het kampioenschap gekost. Dan denk ik van ja; waarschijnlijk wel ja, shit. Maar ja, ik wil die jongens leren voetballen. Waar sta je nou voor? Dan twijfel ik wel eens: waar doe je nou goed aan? (Johan, JO11, breedte)

Zijn uitspraak typeerde de stelling van een aantal trainers die *moeizaam contact met ouders* leken te hebben. Deze trainers spraken dan vooral over het feit dat ouders zich bemoeiden met het spel of druk oplegden bij het kind. Uit het verhaal van Johan blijkt hoe de invloed van ouders hem openlijk deed twijfelen of hij nog wel moet experimenteren met kinderen inzetten op verschillende posities. De zin “maar ja, ik wil die jongens leren voetballen” tekent het conflict tussen zijn geprefereerde kindwaarden (elk kind zo goed mogelijk leren voetballen) en de sportwaarden (het winnen van het kampioenschap), dat kennelijk door die groep ouders centraal stond. Dit verhaal tekent de onvoorziene invloed die ouders op een trainer kunnen hebben in de praktijk. Elke groep ouders kent een unieke samenstelling aan persoonlijkheden. In tegenstelling tot bijvoorbeeld de school, staan ouders langs het veld en zien met eigen ogen jouw werkwijze als trainer. Een kritische ouder zal het al snel niet kunnen laten om zich ermee te bemoeien.

Daar staat tegenover dat de meeste trainers spraken over *goed contact met de ouders*. Zo hadden zij het over ouders die fijn meehielpen, plezier wilden maken, zich makkelijk lieten aanspreken en open stonden om een gesprek over het kind aan te gaan. Zo besprak Jürgen het belang om ook de achtergronden van het kind met ouders te bespreken. Uit zijn verhaal bleek waarom je anders als trainer voor verrassingen kan komen te staan:

Er is een ander jongetje, die heeft een hele psychologische achtergrond. Dat weet ik nu van zijn ouders ook. Maar in het begin wisten we dat niet. Dat was wat lastig, want die had heel erg de neiging om soms eh... ja om een voorbeeld te nemen: soms maakte hij een

sliding en dan had hij zelf pijn en dan was hij boos op de tegenstander. (Jürgen, JO9, breedte).

Pedagogische ondersteuningsbehoefte

Khalid was van alle trainers de enige die vanuit de gemeente structurele ondersteuning kreeg van een sportpedagoog. In zijn verhaal vertelde hij er regelmatig over. Hij gaf eerlijk toe dat hij ook ooit een trainer was die erg graag wilde winnen. Dat deed hij nog steeds, maar door zijn ervaring met de sportpedagoog focuste hij naar eigen zeggen niet meer op het winnen persé. Hij omschreef zijn huidige trainingsstijl als veel vrijer, waardoor hij ook zelf meer plezier beleefde aan het trainerschap. Ook won hij nu vaker. Maar naast een andere trainingsstijl, ging Khalid vooral in op de *pedagogisch-relacionele ondersteuning* die hij kreeg:

Maar het blijft lastig voor iemand die niet direct een pedagoog is, want dat weet ik niet. Ik heb drie kinderen in huis, daar krijg ik wat ervaring mee. Ik ben trainer en daar heb ik wat ervaring mee, ik krijg wat tips vanuit de sportpedagoog, de technische commissie en nou, dat probeer ik te mixen tot een geheel. Maar het blijft lastig. Ik bedoel, de sportpedagoog komt met tips als we het hebben over een kind waarvan de ouders in een scheiding liggen en op dat moment mentaal wat gevoeliger is, waarbij je op dat moment denkt van ja het is heel logisch, maar daar was ik zelf nooit opgekomen. (Khalid, JO11, selectie)

Ook voor Alex en Mark was het soms onduidelijk wat een kind op die leeftijd wel of niet kan en welke houding je moet opstellen tegenover een kind. Jürgen en Alex bleken zelfkritisch en gaven aan dat het *stimuleren van eigen inbreng* een verbeterpunt was waaraan ze zouden willen werken. John ging expliciet in op de eenzijdigheid van de opleiding Sport en Bewegen. Hij vond net als andere trainers de sfeer heel belangrijk in een team, maar hoe je daar nu voor zorgt als trainer, dat behandelde de opleiding niet: “Ze hebben het meer over de oefeningen gehad en hoe je dat het beste kon doen. Niet echt over de sfeer.” (John, JO13, breedte). Concreet benoemde hij daarin hoe het *betrekken van ouders* uiteindelijk al gaandeweg door tips van collega-trainers heeft aangeleerd:

Dat was een tip van een andere trainer, want die zag ook dat het niet zo lekker ging en die zei gewoon ja het is misschien slim om tussenpersonen te regelen. Dat je het niet allemaal alleen hoeft te doen, dat je ook mensen achter je hebt staan. (John, JO13, breedte)

Ook Khalid (JO11, selectie) sprak steeds over “ouders die moeilijk te managen zijn”. Omdat elk jaar de groep ouders veranderd, is dit volgens hem een voortschrijdend proces, waarmee hij samen met de sportpedagoog probeert om begrip bij ouders te kweken. Kennelijk moest hij nog

veel verantwoording afleggen aan de ouders over de te spelen tactiek. Maar hoe er met die bemoeizucht omgegaan diende te worden, leek voor deze trainers een terugkerend vraagstuk.

Discussie

Centraal doel van deze studie was om de visie van jeugdvoetbaltrainers op het stimuleren van spelplezier bij kinderen van acht tot en met twaalf jaar inzichtelijk te krijgen. Specifiek is naar hun visie op het stimuleren van competentie, autonomie en relationele verbondenheid gevraagd (Deci & Ryan, 2000). Ook werd gevraagd welke rol zij zien weggelegd voor de ouders. Tot slot werden daarmee de impliciete en expliciete ondersteuningsbehoeftes in kaart gebracht. Per thema worden mogelijk implicaties bediscussieerd.

Competentie. Voetbaltrainers leken het belangrijk te vinden om complimenten te geven. Zodoende zeiden ze bij te dragen aan het zelfvertrouwen en succeservaringen van kinderen. Daarmee sloot deze houding aan bij wetenschappelijke inzichten om de ervaren competentie bij kinderen te stimuleren (Weiss, 1995). Verder gaven trainers haast unaniem aan dat inzet voor hen de belangrijkste uitkomst van een training of wedstrijd is. De meeste trainers leken daarmee aspecten van een taakgericht klimaat in hun visie centraal hebben staan (van Rossum, 2000). Toch had voor een tweetal trainers het verliezen van wedstrijden implicaties voor de manier waarop zij hun training invulden. Voorbeelden hiervan waren hulp inschakelen van fanatiekere trainers, voor belangrijke wedstrijden strakker op de oefeningen te zitten en werken met beloningen bij het winnen van wedstrijden. Wat verder opviel was dat juist selectietrainers het maken van fouten expliciet als iets positiefs benoemden, terwijl dit vooraf niet werd verwacht (Preston et al., 2019). Twee mogelijke verklaringen kunnen hiervoor worden gegeven. Allereerst was het onderzoek van Preston et al. (2019) gefocust in de absolute top van het Canadese ijshockey. De belangen om te presteren zijn in deze contexten zwaarder, waardoor trainers zich mogelijk sneller onder druk gezet voelen om op de prestatie te focussen. Daarnaast namen de selectietrainers in deze studie juist de competentieontwikkeling als centraal uitgangspunt voor het spelplezier. Het maken van fouten en daar lering uit trekken kan worden gezien als natuurlijk proces voor het ontwikkelen van competenties (Hilhorst et al., 2014). Daar leken deze trainers zich van bewust.

Autonomie. In lijn met vergelijkbaar onderzoek ('t Hart, 2015; Stemkens, 2013), leek het stimuleren van autonomie voor een aantal trainers een knelpunt. Volgens hen zou dit tot te veel

gedoe leiden, zoals onderlinge discussies of kinderen die te lang moeten nadenken om met eigen inbreng te komen. De structuur en het verdere verloop van de training zou hierdoor in gevaar komen. Daarnaast vond, net als de bevindingen van Buisman, Berkhout en Koning (2020), een aantal trainers kinderen simpelweg te jong voor eigen verantwoordelijkheid. Op voorhand werd verwacht dat selectietrainers meer moeite hadden met het overdragen van regie (Preston et al., 2019). Deze verwachting kwam gedeeltelijk uit. Hoewel selectietrainers weldegelijk vaker moeite hadden met regie overdragen, bleek dit eerder te berusten op persoonlijke overtuiging (Claringbould, 2011). Bovendien was de enige trainer die aangaf echt op wedstrijden gefocust te zijn een trainer van een niet-selectieteam. Wat opviel was dat trainers overmatig de competentieontwikkeling leken te benadrukken. Hoewel de intenties er bij veel trainers zijn om de zelfsturing te stimuleren, leek uiteindelijk een controlerende trainingsstijl bij de meeste trainers dominant (Cushion et al., 2012). Hierdoor leken zij concessies te doen in de zelfsturing van kinderen, bijvoorbeeld door zelf de roulatie in het team te controleren. Net als bij vergelijkbare studies ('t Hart, 2015; Stemkens, 2013; Verdonschot, 2014), leek ook in deze studie dat er nog steeds schijnparticipatie plaatsvindt.

Toch is bekend dat kinderen meer gemotiveerd raken als hun eigen bijdrage in het team wordt geaccepteerd (van den Broeck et al., 2009). Dit lijkt een belangrijk aandachtspunt voor de KNVB. De bond benadrukt het stimuleren van eigen verantwoordelijkheid in hun trainersvisie (KNVB, z.d.a). Impliciet leek het erop dat veel trainers de nut en noodzaak niet inzien om de eigen inbreng en verantwoordelijkheid van kinderen te stimuleren. Alhoewel dit aspect expliciet behandeld wordt bij de pupillencursus van de KNVB (z.d.a), zou het stimuleren van deze vorm van autonomie extra aandacht kunnen krijgen in de cursus. Ook zouden aanbieders van opleiding kunnen overwegen om een aparte cursus te ontwikkelen om trainers te ondersteunen in het stimuleren van autonomie. Een interventiestudie in België vond zowel bij trainers als bij hun atleten een significante toename in zelfgerapporteerde stimulering van autonomie (Reynders et al., 2019).

Aan de andere kant is het rendement van een cursus onzeker. Het veranderen van een trainingsfilosofie is voor trainers geen eenvoudige taak (Langdon et al., 2014). Ook Reynders et al. (2019) zijn voorzichtig met hun uitspraken over de langetermijneffecten van de interventie. Bovendien spraken sommige trainers in deze studie al over de vele taken die op hen afkomen als

trainer zijnde. Net als Stemkens (2013) beargumenteerde, verdient het daarom overweging om trainers in het voetbal structureel te ondersteunen. In de huidige implementatie van beleid wordt geëxperimenteerd met het pedagogisch bijscholen van clubkadercoaches en ervaren trainers binnen de vereniging, waardoor deze kennis verder verspreid zou moeten worden onder de andere trainers (Pulles et al., 2020). Voor deze praktijkwerkers zou het met name de taak moeten zijn om met voetbaltrainers in gesprek te gaan om bewustwording te kweken wat het stimuleren van eigen inbreng en verantwoordelijkheid uiteindelijk betekent voor plezier van kinderen. Veel trainers lijken overmatig de nadruk te leggen op de competentieontwikkeling om zo het plezier aan kinderen bij te brengen. Toch kan te veel afbreuk aan de autonomie ervoor zorgen dat kinderen op langere termijn gedemotiveerd raken (Temple & Crane, 2016).

Relationele verbondenheid. Zoals verwacht was de sfeer en een betrokken relatie een belangrijk aspect voor trainers ('t Hart, 2015; Stemkens, 2013). Zij leken waarde te hechten aan een cultuur waarin inclusiviteit centraal stond en iedereen inbreng werd gewaardeerd (Chen et al., 2009). Zij stimuleerden dit door open en duidelijk te communiceren en het kind vertrouwen geven. Dit leidden er volgens trainers toe dat kinderen net even een stapje meer inzet toonden, wat volgens hen uiteindelijk ook het gewenste uitgangspunt was van de sportbeoefening. Trainers leken deze kernwaarden als norm centraal te stellen en leken daar soms streng op toe te zien. Dit was in lijn met de verwachting ('t Hart, 2015). Zo spraken de trainers over het tegengaan van groepsvorming in het team, gingen ze pestgedrag tegen en moesten kinderen verplicht alle oefeningen doorlopen. Daarnaast ondernamen veel trainers ook sociale activiteiten buiten het voetbal en probeerden zij via ouders op de hoogte te zijn van wat er speelt bij de kinderen (Stemkens, 2013). Daarmee kon worden geconcludeerd dat trainers het belangrijk vonden om te investeren in de relationele verbondenheid in het team.

Rol van ouders. De meest trainers spraken positief over ouders. In deze gevallen hielpen ouders mee in de organisatie, wilden ze plezier maken, lieten ze zich aanspreken op hun gedrag en stonden ze open om een gesprek over het kind aan te gaan. Hiermee leken zij een sociaal-emotionele brug te kunnen vormen tussen het kind en de trainer, wat uiteindelijk de verbondenheid tussen het kind en trainer ten goede leek te komen. Vooraf werd verwacht dat vooral selectietrainers te maken kregen met druk vanuit ouders om hun kind meer te laten spelen (Bean et al., 2016). Deze verwachting kwam deels uit, omdat zowel selectie als niet-

selectietrainers hiermee te maken hadden. Toch gaven de verhalen van enkele trainers weer hoe ouders zelf de nadruk leggen op prestatie en zich in ogen van trainers te veel bemoeiden met de manier van spelen. Ouderlijke druk kan voor onzekerheid bij het kind zorgen (O'Rourke, Smith, Smoll, & Cumming, 2011). Hoewel trainers en ouders beiden belangrijke sociale actoren zijn in het scheppen van het leerklimate, ligt de nadruk in onderzoek vaak nog op de rol die trainers daarin spelen (van Rossum, 2000, 2012; Harwood et al., 2014; Chu & Zhang, 2019). Ook de inzichten uit dit onderzoek wijzen erop dat een prestatiegericht klimaat ontstaat in een sociale context waarin niet alleen de trainer, maar ook de ouders een belangrijke invloed uitoefenen.

Het is in de wetenschap al langer bekend dat ouders in de micro-omgeving van het kind een belangrijke bijdrage leveren aan de invulling van psychologische basisbehoeftes (Chu & Zhang, 2019). Toch is tot op heden onbekend hoe de trainer en ouder zich tot elkaar verhouden in die direct invloedssfeer van het kind. Deze verhouding verkrijgt dan ook minimaal aandacht in het huidige beleid (KNVB, z.d.b; KNVB, 2014; Nationaal Sportakkoord, 2018; Pulles et al., 2020). Een gerichte studie zou een kader kunnen bieden voor trainers om die ouderbetrokkenheid te optimaliseren. Recent onderzoek in de talentontwikkeling bracht aan het licht waaruit een goede relatie tussen trainer en ouder zou kunnen bestaan (van Suijlekom, 2020). Een dergelijke onderzoeksmethode zou ook voor de breedtesport een kader kunnen opleveren om trainers beter voor te bereiden op de rol die ouders spelen.

Pedagogische ondersteuningsbehoeftes. Pedagogische ondersteuningsbehoeftes uitte zich voornamelijk in de houding die trainers richting kinderen op moesten stellen. De trainers beschreven het gedrag van jonge kinderen vaak als impulsief en grillig, waardoor het voor hen soms onduidelijk was hoe hier mee omgegaan diende te worden. Trainers vroegen zich soms openlijk af wat een kind sociaal-emotioneel nou wel of niet kon, maar ook wat een trainer daaraan kon doen richting het kind. Daarnaast bleek ook impliciet het gebrek aan pedagogisch inzicht. In lijn met de verwachting (Larsen et al., 2014; Langdon et al., 2015; Reynders et al., 2019) spraken maar weinig trainers over het stimuleren van autonomie als factor die bijdraagt aan spelplezier. Veel trainers hadden de neiging om ook bij deze jonge leeftijdsgroepen het teambelang sterk te benadrukken. Kinderen hebben op deze leeftijd vaak nog niet de mogelijkheid om een bepaalde gedeelde interesse vanuit een derdepersoonsperspectief te reflecteren (Selman, 1978). Het is daarom aannemelijk dat het benadrukken van iets abstracts als

het teambelang in deze ontwikkelingsfase niet direct tot meer spelplezier zal leiden. Voor deze leeftijdscategorie lijkt daarmee weldegelijk een pedagogische ondersteuningsbehoefte voor trainers aanwezig.

Conclusie

Centraal in deze studie stond de vraag wat de visie was van voetbaltrainers op het stimuleren van spelplezier bij kinderen van acht tot en met 12 jaar en hoe zij de rol van de ouders op het stimuleren van spelplezier zagen. In conclusie lijken jeugdvoetbaltrainers vooral het spelplezier te stimuleren door de competentieontwikkeling en relationele verbondenheid te stimuleren. Voor de competentieontwikkeling benadrukten trainers dat ze inzet wilden zien, complimenten gaven en fouten maken tolereerden. Daarmee sloot het aan bij inzichten uit de wetenschap (van Rossum, 2000; Weiss, 1995). Verder leken trainers erop gericht om elk kind te betrekken bij het team (Chen et al., 2015). Daar staat tegenover dat het benadrukken van deze twee psychologische basisbehoeftes afbreuk leek te doen aan de zelfbepaling van kinderen in het voetbal. Verder leken trainers te worstelen met de leeftijd van kinderen: in hoeverre kon deze jonge doelgroep zelf verantwoordelijkheid dragen? Daaruit vloeide ook de grootste pedagogische ondersteuningsbehoefte voort. Naast de concrete wens om op pedagogisch-relatieel vlak ondersteund te worden, leken trainers zich onbewust wat zelfbepaling voor het plezier van kinderen betekent (Larsen et al., 2014; Langdon et al., 2015; Reynders et al., 2019). Tot slot bleek uit deze studie dat trainers ouders zagen als belangrijke sociale actor. In positieve zin hielpen ouders mee in de organisatie, wilden ze plezier maken, lieten ze zich aanspreken op hun gedrag en stonden ze open om een gesprek over het kind aan te gaan, waardoor zij een sociaal-emotionele brug te kunnen vormen tussen het kind en de trainer. In negatieve zin spraken trainers over hoe ouders zelf de nadruk leggen op prestatie en zich te veel bemoeiden met de manier van spelen.

Limitaties

De inzichten uit dit onderzoek dienen tegen het licht van een aantal methodische kanttekeningen te worden gehouden. Allereerst dient stil te worden gestaan bij het feit medio maart 2020 door de COVID-19-uitbraak (RIVM, 2020) al het jeugdvoetbal werd stilgelegd. Daardoor heeft maar een gelimiteerd aantal trainers de mogelijkheid gehad om te participeren aan dit onderzoek. Bij benadering van trainers werd expliciet gevraagd om een evenredig aantal

selectietrainers en niet-selectietrainers te benaderen. De uiteindelijke reacties bleek niet voldoende om tot een evenredig aantal selectietrainers en niet-selectietrainers te komen. Daarnaast bestond de steekproef uitsluitend uit mannen. Vrouwen kunnen een andere manier van coachen hebben (Sagas, Cunningham, & Pastore, 2006). De trainers waren verder vrij homogeen qua opleidingsachtergrond, met relatief veel hoogopgeleide trainers. Over het algemeen wordt aangenomen dat hoogopgeleide personen eerder waarde hechten aan zelfbepaling van de mens (Pels, 2004), waardoor een andere samenstelling qua opleidingsniveau wellicht andere inzichten had opgeleverd. Tot slot hadden de meeste trainers al ervaring met het omgaan met kinderen. Zo hadden negen trainers zelf kinderen en hadden vier trainers een achtergrond als docent ALO of in het onderwijs. Mogelijk was hier sprake van zelfselectie: trainers hadden mogelijk al enige affiniteit met het onderwerp en waren daardoor sneller geneigd om te reageren op het onderzoek.

Daarnaast zijn er ook kanttekeningen te plaatsen bij de gebruikte methode. Door de COVID-19-uitbraak (RIVM, 2020) was het niet mogelijk om in het praktijkveld te oriënteren. Veldoriëntatie zou bij kunnen dragen aan een meer holistische benadering van de context waarin de trainer opereert (Stemkens, 2013). Het gebruik van enkel diepte-interviews gaf bovendien enkel het beeld van de aspiraties van de trainer. Zo kunnen trainers bijvoorbeeld een positieve houding hebben ten opzichte van een taakgericht klimaat, maar kunnen zij dit door een gebrek aan pedagogische vaardigheden niet in de praktijk brengen (Whertner & Trudel, 2006). Daarnaast zouden trainers ook door de druk van wedstrijden anders kunnen handelen dan hun eigen opvattingen impliceren (Smith et al., 2016). Tot slot is in deze studie enkel het perspectief van de trainer belicht. Het is bekend dat trainers en kinderen kunnen verschillen op hun perceptie van het handelen van de trainer (Fraser-Thomas, Deakin, & Côté, 2009; Møllerløkken, et al., 2017). Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen hoe Nederlandse kinderen hun sportactiviteit ervaren. Møllerløkken et al. (2017) biedt een mogelijk kader om dergelijk onderzoek in Nederland op te zetten.

Het was tot slot niet de intentie van deze studie om statistisch generaliseerbare uitspraken te doen over alle Nederlandse jeugdvoetbaltrainers. Toch kunnen de resultaten wel worden gezien als indicatie voor trainers in soortgelijke situaties. Daarmee waren de resultaten inhoudelijk generaliseerbaar (Baarda et al., 2009). Daarbij dient voorzichtig te worden omgegaan met het vertalen van de resultaten naar andere sportcontexten. Voetbal is een teamsport, waarbij

de teambelangen eerder tot frictie kunnen leiden in vergelijking met individuele sporten (Hilhorst et al., 2014). Ouders staan bij het voetbal dicht langs de lijn, terwijl bij andere sporten ouders verder verwijderd zijn van de sportactiviteit. De rol die ouders spelen kan daarom anders worden ervaren door trainers in andere sporten.

Desalniettemin heeft deze studie enkele exemplarische inzichten gegenereerd die het belang van een structureel pedagogisch beleid in het jeugdvoetbal onderstrepen. Door de verhalen van trainers centraal te stellen (Greenhalgh & Wengraf, 2008), geeft deze studie inzicht in de mogelijke vraagstukken waarmee de praktijk te maken kan krijgen. De inzichten laten zien dat jeugdvoetbaltrainer een soms onverwacht zware taak kan zijn. Om de ambities uit het Nationaal Sportakkoord (2018) te verwezenlijken, dienen praktijkwerkers en beleidsbepalers daarom blijvend in te zetten op (pedagogische) ondersteuning van trainers en hun directe sociale omgeving. De juiste wil lijkt er bij trainers te zijn om voor ieder kind een plezierige en duurzame sportbeoefening te realiseren. Nu is het aan beleidsmakers om het duwtje in de juiste richting te blijven geven.

Literatuur

- Baar, P. L. M. (2003). Sportuitval en sportparticipatie van jeugdigen. Een integrale beschouwing. In: J. Bovend'eerd, R. Geertzen, J. Koevoets, & H. van der Loo (Red.) *Zorg voor jeugdsport –Opstellen over beleid en praktijk* (pp. 63-74). Nieuwegein/'s-Hertogenbosch: Arko Sports Media/NKS.
- Baarda, D. B., Goede, M. P. M. de, & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff B.V..
- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical activity: an underestimated investment in human capital?. *Journal of Physical Activity and Health*, 10(3), 289-308.
- Bean, C. N., Jeffery-Tosoni, S., Baker, J., & Fraser-Thomas, J. (2016). Negative parental behaviour in Canadian youth hockey: Expert insiders' perceptions and recommendations. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 7(3).
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., Witte, H. de, Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De zelf-determinatie theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Oriëntatie*, 22(4), 316-335.
- Bronkhorst, A., Kerk, J. van der, & Schipper-van Veldhoven, N. (2018). *Een pedagogisch sportklimaat. Het realiseren van een positieve sportcultuur*. Bussum: Uitgeverij Coutinhho.
- Brug, J., Assema, P. van, & Lechner, L. (2017). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Een planmatige aanpak*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Buisman, A. (2002). *Jeugdsport en fair play in het Nederlandse sportbeleid van de jaren negentig*. Amsterdam: SWP.
- Buisman A. J., & Baar, P. (2020). Jeugdparticipatie in sportpedagogisch kader. In A. Buisman & P. Baar (Reds.) *Op de bank zitten? Jeugdparticipatie in de sport: meedoen en mee mogen doen* (pp. 33-58). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Buisman, A. J., Berkhout, J., & Koning, B. (2020). 'Anders staan ze allemaal in de spits'. In A. Buisman & P. Baar (Reds.) *Op de bank zitten? Jeugdparticipatie in de sport: meedoen en mee mogen doen* (pp. 201-221). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Ryan, R. M. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need

- strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. doi:10.1007/s11031-014-9450-1.
- Chu, T. L., & Zhang, T. (2019). The roles of coaches, peers, and parents in athletes' basic psychological needs: A mixed-studies review. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(4), 569-588. doi:10.1177/1747954119858458.
- Claringbould, I. (2011). *Sport is geen kinderspel – Een onderzoek naar de betrokkenheid van volwassenen bij jeugdsport in sportverenigingen*. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Cushion, C., Ford, P. R., & Williams, A. M. (2012). Coach behaviours and practice structures in youth soccer: Implications for talent development. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1631-1641. doi:10.1080/02640414.2012.721930.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2009). Understanding Adolescents' positive and negative developmental experiences in sport. *The Sport Psychologist*, 23, 3-23. doi:10.1123/tsp.23.1.3.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M. R. Weiss (Red.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145-164). Morgantown, MV: Fitness Information Technology.
- Greenhalgh, T., & Wengraf, T. (2008). Collecting stories: is it research? Is it good research? Preliminary guidance based on a Delphi study. *Medical Education*, 42(3), 242-247. doi:10.1111/j.1365-2923.2007.02956.x.
- Hart, B. 't (2015). *Jeugdparticipatie binnen de voetbalvereniging: Visie en benadering van voetbaltrainers* Masterscriptie, Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M., & Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25.
- Heij, R. de (2018). Sportinfrastructuur; organisaties, accommodaties en vrijwilligers. In H. van der Poel, R. Hoeijmakers, I. Pulles & A. Tiesssen-Raaphorst (Reds.) *Rapportage sport 2018* (93-113). Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.

- 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*. 's-Hertogenbosch: BlackBoxPublishers.
- Jacobs, F., & Luderus, A. (2012). Winst door sport. In N. Schipper-van Veldhoven, H. van der Palen, J. van der Kerk & R. Schuijers (Reds.), *Goud in elk kind - Jeugdsport in een pedagogisch perspectief* (pp. 20-33).
- KNVB (2014). *Voetbal om van te houden: Beleidsplan 2014-2018*. Zeist: KNVB. Verkregen via: <https://www.knvb.nl/downloads/bestand/12059/knvb-beleidsplan-201>.
- KNVB (2007). *Visie van de KNVB op het (beter) leren voetballen*. Zeist: KNVB.
- KNVB (z.d.a) *Verantwoordelijkheid geven*. Verkregen via: <https://www.knvb.nl/assist/assist-trainers/trainersinformatie/het-team/vier-kwaliteiten-van-de-succesvolle-trainer-coach%C2%A0/verantwoordelijkheid-given>.
- KNVB (z.d.b) *Vier kwaliteiten van de succesvolle trainer-coach*. Verkregen via: <https://www.knvb.nl/assist/assist-trainers/trainersinformatie/het-team/vier-kwaliteiten-van-de-succesvolle-trainer-coach>.
- Langdon, J., Schlote, R., Harris, B., Burdette, G., & Rothberger, S. (2015). Effects of a training program to enhance autonomy supportive behaviors among youth soccer coaches. *Journal of Human Sport & Exercise, 10*(1), 1-14. doi:10.14198/jhse.2015.101.01.
- Larsen, T., Van Hoye, A., Tjomsland, H. E., Holsen, I., Wold, B., Heuzé, J. P., ... & Sarrazin, P. (2015). Creating a supportive environment among youth football players. *Health Education, 115*(6), 570-586. doi:10.1108/HE-04-2014-0054.
- Møllerløgken, N. E., Lorås, H., & Pedersen, A. V. (2017). A comparison of players' and coaches' perceptions of the coach-created motivational climate within youth soccer teams. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-10. doi:10.3389/fpsyg.2017.00109.
- Nationaal Sportakkoord (2018). *Nationaal Sportakkoord: sport vereniging Nederland*. Verkregen via: <https://www.allesoversport.nl/wp-content/uploads/2019/10/Nationaal-Sportakkoord.pdf>.
- Neely, K. C., & Holt, N. L. (2014). Parents' perspectives on the benefits of sport participation for young children. *The Sport Psychologist, 28*(3), 255-268. doi:10.1123/tsp.2013-0094.

- NOC*NSF (2018). *Lidmaatschappen NOC*NSF over 2018*. Vekregen via: [nocnsf.nl
/media/1080/ledentalrapportage-nocnsf-2018-sportonderzoek.pdf](https://nocnsf.nl/media/1080/ledentalrapportage-nocnsf-2018-sportonderzoek.pdf).
- O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2011). Trait anxiety in young athletes as a function of parental pressure and motivational climate: is parental pressure always harmful?. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 398-412. doi:10.1080/10413200.2011.552089.
- Pels, T. (2004). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V..
- Preston, C., Allan, V., & Fraser-Thomas, J. (2019). Facilitating positive youth development in elite youth hockey: Exploring coaches' capabilities, opportunities, and motivations. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1-19. doi:10.1080/10413200.2019.1648327.
- Pulles, I., Reitsma, M., Hoogendam, A., Brus, J., Hoekman, R., & Poel H. van der (2020). *Monitor Sportakkoord 'Sport verenigt Nederland'. Voortgangsrapportage juni 2020*. Ongepubliceerd rapport, Utrecht: Mulier Instituut.
- Reynders, B., Vansteenkiste, M., Puyenbroeck, S. van, Aelterman, N., Backer, M. de, Delrue, J., ... & Broek, G. V. (2019). Coaching the coach: Intervention effects on need-supportive coaching behavior and athlete motivation and engagement. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 288-300. doi:10.1016/j.psychsport.2019.04.002.
- RIVM (2020). *COVID-19 (nieuw coronavirus)*. Geraadpleegd op 13-6-2020 via: <https://www.rivm.nl/coronavirus-covid-19>
- Romijn, D., & Kalmthout, J. van (2018). *VSK Monitor 2018. Voortgangsrapportage Actieplan 'Naar een veiliger sportklimaat'*. Utrecht: Mulier Instituut.
- Rossum, J. H. A. van (2000). *Coaches die nooit verliezen, handleiding voor effectief coachen*. Amsterdam: Stichting Human Quality & Performance. Nederlandse vertaling van: Smoll, F.L. & Smith, R.E. (1997). *Coaches who never lose...making athletes win, no matter what the score*. Portola Valley, CA: Warde Publishers.

- Rossum, J. H. A. van (2012). Een trainer-coach die nooit verliest – kan dat? In N. Schipper-van Veldhoven, H. van der Palen, J. van der Kerk & R. Schuijers (Reds.), *Goud in elk kind - Jeugdsport in een pedagogisch perspectief* (pp. 34-53).
- Sagas, M., Cunningham, G. B., & Pastore, D. (2006). Predicting head coaching intentions of male and female assistant coaches: an application of the Theory of Planned Behavior. *Sex Roles*, 54, 695-705. doi:10.1007/s11199-006-9035-x.
- Selman, R. L. (1977). A structural-developmental model of social cognition; Implications for intervention research. *The Counseling Psychologist*, 6(4), 3-6. doi: 10.1177/001100007700600403.
- Smith, N., Qusted, E., Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2016). Observing the coach-created motivational environment across training and competition in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 35(2), 149-158. doi:10.1080/02640414.2016.1159714.
- Stemkens, I. (2013). *Ervaren pedagogische proceskwaliteit van jeugdvoetbaltrainers in Nijmegen* Masterscriptie, Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Su, Y. L. and Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23(1), 159-188. doi:10.1007/s10648-010-9142-7.
- Suijlekom, A. E. P. van (2020). *De coach-ouderrelatie in de topsport: Wat valt er te winnen?* Masterscriptie, Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Temple, V. A., & Crane, J. R. (2016). A systematic review of drop-out from organized soccer among children and adolescents. *Soccer & Society*, 17(6), 856-881. doi:10.1080/14660970.2015.1100901.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x.
- Verdonschot, S. (2014). *De beleving van junioren ten aanzien van jeugdparticipatie binnen amateur voetbalverenigingen*. Masterscriptie, Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships.

Child Development, 71(1), 164–172. doi:10.1111/1467-8624.00130.

Weiss, M. R. (1995). Children in sport: An educational model. In S. M. Murphy (Reds.), *Sport psychology interventions* (pp. 39-62). Champaign, IL: Human Kinetics.

Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20(2), 198-212. doi:10.1123/tsp.20.2.198.