

De vicieuze cirkel in de trainer-spelerinteractie

Masterthesis

Bram Willemsen
Master Lichamelijke Opvoeding & Sportpedagogiek
Windesheim University of Applied Sciences
Drs. J.H. Koekoek & Drs. J. van der Kamp
2021

Inhoud

Samenvatting	3
Abstract	4
1. Inleiding	5
1.1 De sportvereniging	5
1.2 De trainer-spelerinteractie	7
1.3 Onderzoeksvraag	8
2. Theoretische verdieping	9
2.1 Pedagogische tact	9
2.2 Pedagogische sensitiviteit	11
2.2.1 Waarneming van de trainer	12
2.2.2 Interpretatie van de trainer	13
2.2.3 Het reageren van de trainer	14
2.2.4 Balans in relatie	16
3. Methode	17
3.1 Onderzoeksopzet	17
3.2 Deelnemers en context	17
3.3 Instrumenten	18
3.3.1 Semigestructureerde focus(groep) interview	18
3.3.2 Video-Stimulated Recall Interview (VSRI)	19
3.4 Procedure	20
3.5 Data- analyse	21
4. Resultaten	22
4.1 Ongewenst gedrag en natuurlijke hiërarchie	22
4.2 Presteren en winnen	26
4.3 Rechtvaardiging van straf	28
5. Discussie	32
5. Literatuurlijst	40
6. Bijlage	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Samenvatting

Het doel van het onderzoek was om inzicht te krijgen in de ervaringen van een trainer en spelers tijdens de training. Trainers van sportverenigingen hebben namelijk een belangrijke verantwoordelijkheid voor het welzijn van de spelers. De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden bij de professionalisering van de trainers op sportverenigingen. In dit onderzoek is er exploratief gekeken naar ongewenst gedrag tijdens de training, welke verwachtingen de trainer heeft en hoe trainer en spelers met dit ongewenste gedrag omgaan. De ervaringen van de trainer zijn in kaart gebracht door middel van twee semigestructureerde interviews en twee video-stimulated recall interviews. De ervaringen van de spelers zijn in kaart gebracht door middel van twee focusgroepsinterviews en twee video-stimulated recall interviews afgenomen. De resultaten laten zien dat er een mogelijke vicieuze cirkel is in de trainer-spelerinteractie. De verwachting en overtuiging van de trainer heeft een mogelijk effect op het ongewenste gedrag van de spelers. Naast deze verwachting lijkt de natuurlijke hiërarchie een ander mogelijk oorzaak van het ongewenste gedrag. De resultaten geven aanleiding voor trainers om op de eigen overtuigen, verwachtingen en het handelen te reflecteren. Verder kan een sportvereniging de trainer ondersteunen door bijvoorbeeld het inschakelen van een (pedagogische) deskundige op de vereniging. Bovendien zou het pedagogische aspect van de sport centraal gesteld moeten worden in trainersopleidingen, om zo een bijdrage te leveren aan een veilig pedagogisch sportklimaat op sportverenigingen.

Abstract

The goal of the research was to get an insight in the experiences of a trainer and the players during the training. Trainers from sport clubs have an important responsibility for the wellbeing of the players. The results of this investigation can be used for the professionalisation of the trainers from sport clubs. This research has an explorative evaluation of undesirable behaviour during the training, the expectations of the trainer and how the trainer and players handle this undesirable behaviour. The experiences of the trainer have been examined through two semistructured interviews and two video-stimulated recall interviews. De experiences from the players have been examined through two focus group interviews and two video-stimulated recall interviews. The results show that there is a vicious circle in the trainer - player interaction. The beliefs, expectancies and ignorance from the trainer have a possible effect on the disturbing behaviour from the players. The results give the trainers a reason to reflect on their own beliefs, expectations and actions. Furthermore a sports club can support the trainer by, for example, enabling the help of a (pedagogical) expert. In addition to this the pedagogical aspect of the sport should be the focal point in the education of trainers. This would lead to a safe pedagogical sporting climate in the sport clubs.

1. Inleiding

1.1 De sportvereniging

In Nederland wordt de sportvereniging gezien als het 3^{de} opvoedingsmilieu voor kinderen (Schreuder, Valkestijn, & Mewissen, 2008). De sportvereniging speelt dus een belangrijke rol binnen de groei en een positieve ontwikkeling van kinderen (Bronkhorst, van der Kerk, & Schipper-van Veldhoven, 2018). Trainers kunnen ervoor zorgen dat kinderen met plezier naar de sportvereniging toe gaan. Uit onderzoek blijkt dat wanneer kinderen met plezier naar de sportvereniging toe gaan, dat kan leiden tot blijvende sportdeelname (Bailey, Cope, & Pearce, 2013; Crane & Temple, 2015). Afgelopen decennia is het ledenaantal afgenomen bij de sportverenigingen. Bovendien blijkt dat spelers te maken krijgen met ongewenst gedrag tijdens de training, waardoor deze spelers dus minder plezier bleven aan het beoefenen van de sport (Bronkhorst et al. 2018). Uit onderzoek blijkt dat in het voetbal ongewenst gedrag het vaakst voorkomt (Rutten, Schuengel, Dirks, Stams, Biesta, & Hoeksma, 2011). Om de sportvereniging dus weer aantrekkelijk te maken voor kinderen zou er een positieve en veilige omgeving gestimuleerd moeten worden op de vereniging. De trainers binnen de sportvereniging hebben een belangrijke rol binnen het scheppen van deze veilige en positieve omgeving voor de spelers (Bronkhorst et al., 2018).

Bronkhorst et al. (2018) heeft onderzoek gedaan naar de omgeving op een sportvereniging, het pedagogisch en veilig sportklimaat. In een pedagogisch en veilig sportklimaat worden gunstige voorwaarden geschept ter ondersteuning van de ontwikkeling van jeugdigen in en door sport. De ontwikkeling richt zich op de ontwikkelingsbehoeften van jeugdigen, op processen die autonomie, competenties en motivatie ondersteunen en uitgaan van een ondersteunende relatie tussen sporter en de sportomgeving. Schipper-van Velhoven (2020) heeft daarbij het pedagogische sportkompas ontwikkeld om het pedagogische sportklimaat inzichtelijk te maken. Dit kompas rust op vier pijlers: het ontwikkelingsklimaat, op welke manier kunnen jonge sporters zich optimaal ontwikkelen; het motivationele klimaat, hoe worden en blijven de spelers gemotiveerd; het sociaal veilig klimaat, hoe creëert de trainer een sociaal veilige omgeving voor de spelers; het zorgzame klimaat, hoe geeft de trainer de spelers voldoende steun en zorg aan de spelers. Het sportkompas geeft vereniging de mogelijkheid om het pedagogisch sportklimaat in kaart te brengen en te kijken welke pijlers aandacht behoeven. De vier pijlers kenmerken zich door de relatie tussen de trainer en spelers. In deze relatie hebben trainers opvoedkundige ervaringen en kennis nodig om met de spelers om te gaan, het pedagogisch handelen (Fix & van der Kerk, 2018).

Daarentegen blijkt uit onderzoek dat trainers onvoldoende kennis hebben over het pedagogisch aspect van de jeugdsport. Zo worden de trainingen bij de sportvereniging veelal gegeven door vrijwillige jeugdtrainers zonder opleiding. Het aantal jeugdtrainers zonder opleiding of cursus is in Nederland maar liefst 90% (NOC*NSF, 2020). De trainers zonder opleiding of cursus baseren de trainingen op gevoelens, emoties, intuïtie en ervaringen vanuit de eigen jeugd, het ‘impliciet coaching model’ (Knoppers & Bouman, 1996). Tegenwoordig blijkt uit onderzoek, dat trainers ook onvoldoende kennis hebben over het eigen handelen (Schipper-van Velhoven & van der Kerk, 2012). Bovendien worden in cursussen alleen aandacht besteed aan de sport gerelateerde vaardigheden en niet aan de pedagogische-didactische vaardigheden (Jacobs, Claringbould, & Knoppers, 2016). Dit zou kunnen komen omdat zowel de bonden als de sportverenigingen afgelopen decennia zich gefocust hebben op het ‘moeten presteren’ en het ‘willen winnen’ in plaats van de ontwikkeling van de speler centraal te stellen (Bronkhorst et al., 2018).

Om deze ingesleten sportcultuur te veranderen waarin het ‘moeten presteren’ en het ‘moeten winnen’ dominante kaders zijn, is er vanuit de sport, de gemeenten en de rijksoverheid het Nationaal Sportakkoord gesloten (VWS, 2018). Dit Nationaal sportakkoord bestaat uit verschillende deelakkoorden en één van deze deelakkoorden is: ‘Positieve sportcultuur’. Binnen dit deelakkoord wordt er beoogt om het plezier van het sportende kind voorop te stellen. Het winnen en verliezen mag niet belangrijker zijn dan het welzijn van het kind.

Uit voorgaande studies kan worden opgemaakt dat trainers onvoldoende kennis en vaardigheden hebben om pedagogisch te handelen. Daarnaast gaat de effectiviteit van ‘goed’ trainerschap omlaag als er in trainersopleidingen alleen aandacht wordt besteed aan de kennis over sport gerelateerde vaardigheden (Côté & Gilbert, 2009). Om te komen tot pedagogische kennisverrijking naar de praktijk, waarbij de positieve mogelijkheden van de sport te benutten, daarin te investeren en tegelijkertijd ongewenst gedrag tegen te gaan, richt het huidige onderzoek zich op het pedagogische handelen van de trainer, om zo een bijdrage te leveren aan een veilig pedagogisch sportklimaat op de sportvereniging (Bronkhorst et al., 2018).

1.2 De trainer-spelerinteractie

Het welzijn van de speler wordt beïnvloed door de interactie dat de speler heeft met de trainer. De trainer-spelerinteractie wordt bevorderd als de trainer de ontwikkeling van het speler centraal stelt (Bakx, Koopman, den Brok, & de Kruijf, 2015; Bronkhorst et al., 2018). Hierbij is het belangrijk dat de speler zich opgemerkt en gewaardeerd voelt door de trainer (Hilhorst, Schipper-van Veldhoven, Jacobs, Theeboom, & Steenbergen, 2014). Wanneer er geen plezier meer wordt beleefd tijdens de training of wedstrijd dan zal het kind stoppen met het beoefenen van de sport (Crane & Temple, 2015).

Bovendien zorgen hoge verwachtingen, zoals hoge prestatiedoelen, ervoor dat spelers minder plezier beleven aan de sport (Crane & Temple, 2015). Een speler raakt bijvoorbeeld eerder gefrustreerd en zal ook eerder ongewenst gedrag vertonen, als er geen plezier meer wordt beleefd. Vervolgens weet de trainer niet hoe hij met dit ongewenste gedrag zou moeten omgaan (Bronkhorst et al., 2018). In dit soort situaties binnen de trainer-spelerinteractie zou een trainer opzoek kunnen gaan naar de eigen pedagogische onzekerheid om recht te doen aan de ontwikkeling van de speler (Bakx et al., 2015). De trainer kan zich afvragen in welke situatie de twijfel begint over het eigen handelen en doet de trainer vervolgens het ‘goede’, ook in de ogen van de spelers. Stevens en Bors (2013) noemen dit pedagogische tact.

Daarnaast is het relevant om in deze trainer-spelerinteractie te kijken naar de manier waarop de trainer het ongewenste gedrag typeert, interpreteert en beoordeeld tijdens de training. De Vries (2014) merkt namelijk op dat ongewenst gedrag subjectief is, wat voor de ene trainer als ongewenst ervaren wordt, kan voor de andere trainer geen probleem zijn. Uit onderzoek blijkt dat verwachtingen en overtuigingen een belangrijke rol spelen bij het interpreteren van ongewenst gedrag (Diemel, 2019). Het typeren, interpreteren en vervolgens hiernaar handelen heeft invloed op de pedagogische sensitiviteit van de trainer. De trainer die werkt vanuit pedagogische sensitiviteit heeft als het ware de voelsprietten uitstaan: de trainer is en blijft in contact met de speler en draagt authentieke betrokkenheid bij het kind uit (Bakx, et al., 2015).

1.3 Onderzoeksvraag

In eerder gedaan onderzoek, naar aspecten van pedagogische handelen in de interactie tussen kind en volwassene zoals pedagogische tact en pedagogische sensitiviteit, hebben veelal betrekking tot het onderwijs (Diemel, 2019; Middendorp, 2015). In het huidige onderzoek wordt niet de onderwijscontext genomen, maar de sportcontext. Een leraar-leerlingrelatie is vergelijkbaar met een trainer-spelerrelatie (Sagar & Jowett, 2015). Beide relaties zijn namelijk; tijdelijk, minder intensief dan een ouder-kind relatie en de trainer heeft meerdere relaties met verschillende spelers in één context, de sportvereniging (Diemel, 2019).

Binnen de sportcontext zijn er studies te vinden die de mogelijke effecten van een goede of juist slechte trainer-spelerinteractie in kaart hebben gebracht. Deze studies geven weer wat een mogelijk positief of negatieve effect is van een goede trainer-spelerinteractie (Holt, et al., 2020; Sagar & Jowett, 2015; Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009). Maar deze studies laten niet zien hoe deze positieve of negatieve effecten mogelijk tot stand komen. Het is namelijk niet duidelijk welke interne- en externe processen er van invloed zijn op de ontwikkeling van de spelers (Hansen, Larson, & Dworkin, 2003; Larson, Jarrett, Hansen, Pearce, Sullivan, & Walker, 2004).

Het doel van het huidige onderzoek is dan ook om inzicht te krijgen in het ongewenste gedrag van de spelers en hoe dit gedrag de trainer-spelerinteractie beïnvloed tijdens de training, om zo een bijdrage te kunnen leveren aan de professionalisering van trainers op het pedagogisch aspect van de sport. Het pedagogisch handelen manifesteert zich in de interactie tussen trainer en spelers. Het is daarom van belang om zowel de ervaringen van de trainer als van de spelers te onderzoeken (Wubbels & Brekelmans, 2005). Om aan te sluiten bij de doelstelling van dit onderzoek is er een onderzoeksvraag opgesteld:

“Welke ervaringen hebben jeugdspelers en de trainer bij het ongewenste gedrag van de spelers tijdens de training, en op welke manier beïnvloed dit gedrag de trainer-spelerinteractie?”

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn er deelvragen opgesteld:

- Op welke manier typeren trainer en spelers ongewenst gedrag tijdens de training?
- Welke verwachtingen en overtuigingen heeft de trainer van de spelers tijdens de training?
- Hoe gaan de trainer en spelers om met het ongewenste gedrag tijdens de training?

2. Theoretische verdieping

Pedagogische tact en pedagogische sensitiviteit hebben beide hun oorsprong in de ouder-kind relatie. Beide concepten zijn mede door het werk van Van Manen en Langerveld vertaald naar het onderwijs. Diemel (2019) merkt op dat de relatie tussen leraar-leerling verschilt ten opzichte van de ouder-kindrelatie. Aan de ene kant hebben ouders een langdurige, verantwoordelijke en intensieve relatie met het kind en aan de andere kant hebben leraren een tijdelijke en minder intensieve relatie met de leerling. Daarnaast geeft een leraar les aan meerdere leerlingen binnen één soort context. De leraar gaat namelijk meerdere relaties tegelijkertijd aan met leerlingen binnen de school. Binnen een optimale relatie tussen leraar en leerling is pedagogische sensitiviteit of pedagogische tact een belangrijke kwaliteit van een leraar (Diemel, 2019). In dit opzicht is een leraar-leerlingrelatie vergelijkbaar met een trainer-spelerrelatie (Sagar & Jowett, 2015). De relatie is namelijk ook tijdelijk, minder intensief en de trainer heeft meerdere relaties met verschillende spelers in één context, de sportvereniging. Om deze rede wordt er in de uiteenzetting van het concept ‘pedagogische tact’ en ‘pedagogische sensitiviteit’ de vertaalslag gemaakt naar de sportcontext, om zo een duidelijk beeld te krijgen hoe deze concepten geoperationaliseerd kunnen worden in de sportcontext.

2.1 Pedagogische tact

Pedagogische tact kent de oorsprong in het werk van Van Manen (1991). Van Manen (1991) definieert het concept pedagogische tact als volgt: “To exercise tact means to see a situation calling for sensitivity, to understand the meaning of what is seen, to sense the significance of this situation, to know how and what to do, and to actually do something right” (p. 146). Van Manen baseert zijn werk weer op het werk van Langeveld (1979). Zowel Van Manen als Langeveld zijn beide belangrijke pedagogen geweest in de pedagogiek in Nederland. Om het concept pedagogische tact beter te begrijpen is er gekozen om het werk van Van Manen (2015) en van Bors & Stevens (2013) aan te houden. In het werk van zowel Van Manen (2015) als Bors en Stevens (2013) wordt pedagogische tact omschreven als een concept van empathisch sensitiviteit en wijsheid over mensen, het gaat over het handelen in het moment van de trainer (Sipman, Thölke, Martens, & McKenney, 2019; Van Manen, 2006).

Middendorp (2015) heeft geprobeerd, aan de hand van het werk van Van Manen (2015), het begrip pedagogische tact te operationaliseren binnen het onderwijs. Het concept pedagogische tact kenmerkt zich namelijk door ethische relatie, de morele verantwoordelijkheid, praktische wijsheid en intermezzo (Middendorp, 2015).

Ten eerste, ethische relatie heeft betrekking op de relatie tussen speler en trainer. De trainer ziet en erkent de spelers en probeert de spelers ook zo goed als mogelijk te begrijpen. Hierbij is het belangrijk dat de trainer kijkt naar de speler zelf en andere belangen zoals presteren opzij zet. Wanneer trainers weinig aandacht besteden aan de relatie dan zal dit ervoor zorgen dat de speler de aandacht op zichzelf zal vestigen, door bijvoorbeeld ongewenst gedrag te vertonen. Dit ongewenste gedrag kan ook veroorzaakt worden als er in de relatie geen sprake is van veiligheid (Middendorp, 2015).

Ten tweede heeft morele verantwoordelijkheid te maken met de waardeverwezenlijking. Het gaat om waarden die de trainer belangrijk of goed vindt en welke waarden dat niet zijn. Het gaat daarbij over waarde overdracht van de trainer, de waarden die het waard zijn om uit te stralen en hiernaar te handelen. De trainer kan door reflectie bewust worden van de rol die hij heeft in het overbrengen van waarden en normen (Middendorp, 2015). Bijvoorbeeld de trainer vindt de waarde sportiviteit erg belangrijk. De trainer zal dan het gedrag afkeuren wanneer spelers onsportief gedrag vertonen, zoals het niet houden aan regels, liegen, valsspelen. Bovendien is het belangrijk dat de trainer voorbeeldgedrag vertoont. De trainer is in dit opzicht moreel verantwoordelijk voor.

Ten derde heeft praktische wijsheid te maken met het gevoel wat trainers hebben in bepaalde situaties en vervolgens het 'juiste' te doen, ook in de ogen van de spelers. Het 'juiste' heeft dan betrekking op wat de speler nodig heeft om hem of haar op weg te helpen. Bijvoorbeeld als een speler een taak heeft volbracht dan kan de trainer de speler een compliment geven. Wanneer een kind juist ongewenst gedrag vertoont, kan de trainer het kind hierop aanspreken. Het kind krijgt als het ware een reflectie van het eigen handelen. Als een trainer weinig blijkt te hebben van praktische wijsheid, dan ontbreekt vaak de relatie met de speler. De trainer kan tijdens de training wel orde houden, maar reageert niet op de signalen van de spelers. De trainer doet als ware zijn 'ding', training geven, en daar blijft het dan ook bij.

Ten slotte het intermezzo, het intermezzo is onderdeel van de relatie tussen de spelers en de trainer. Het gaat niet zo zeer over de sport zelf, maar juist buiten deze kaders. Bijvoorbeeld als het met een speler niet goed gaat, dan kan de trainer het hier met de speler over hebben. Het gaat over moeilijke momenten waarbij de speler steun en begrip nodig heeft van de trainer. Het gaat over momenten waarbij de trainer geraakt wordt (Middendorp, 2015). Geconcludeerd kan worden dat het opbouwen van een (ethische) relatie, praktische wijsheid tonen, en intermezzo's inbouwen in de training ervoor kan zorgen dat spelers zich gewaardeerd, erkend en begrepen worden. De trainers zijn hier moreel verantwoordelijk voor.

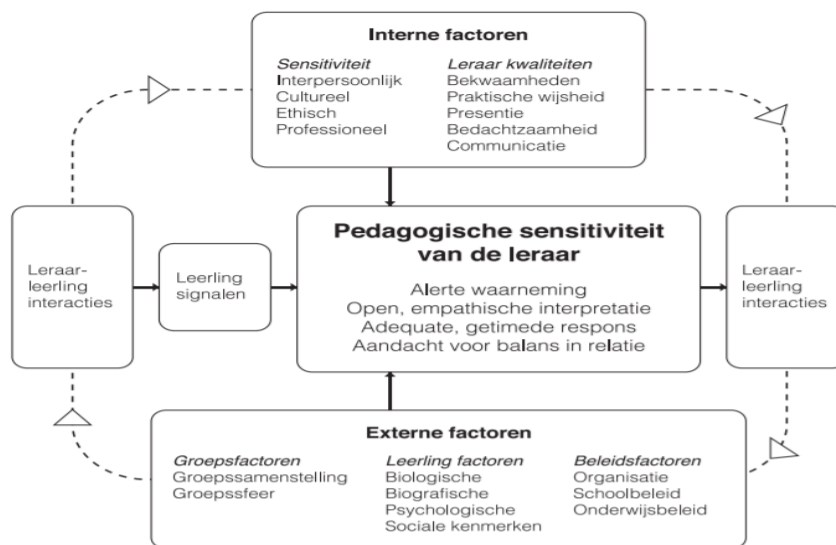
2.2 Pedagogische sensitiviteit

Om het juiste te doen in bepaalde situaties zal de trainer de gedachtes, gevoelens en de behoeftes van de spelers moeten waarnemen en interpreteren. Het waarnemen, het interpreteren van deze waarneming en naar deze interpretatie handelen wordt pedagogische sensitiviteit genoemd (Van Manen, 1991). Pedagogische sensitiviteit heeft de oorsprong in het gehechtheidsliteratuur, waarin de sensitiviteit en responsiviteit gekoppeld worden aan de moeder-kindrelatie. Volgens Mark & Mulderij (2008) is pedagogische sensitiviteit meer dan alleen de moeder-kind relatie: “Daarbij mag intussen duidelijk zijn dat wij dit begrip niet beperkt willen zien tot de vroege moeder-kindrelatie, maar graag uitbreiden tot elke interactie waar een volwassene (tijdelijk) al dan niet professioneel opvoedingsverantwoordelijkheid draagt over een onvolwassene” (p.182).

Van Manen (1991) heeft het concept pedagogische sensitiviteit uitgewerkt en wijst erop dat pedagogische sensitiviteit zich manifesteert door terughoudendheid en empathisch vermogen van de trainer. Door terughoudendheid van de trainer kan de speler zichzelf laten zien, zo kan een trainer juist ervoor kiezen om niet in te grijpen tijdens een ruzie omdat hij wil dat de spelers het zelf oplossen. Het empathisch vermogen van de trainer gaat meer over hoe de handelingen van de trainer ervaren worden door de speler zelf. Bijvoorbeeld een speler A schopt een andere speler B omdat speler B irritant doet en vervolgens geeft de trainer alleen straf aan speler A, dan kan het zo zijn dat het voor speler A oneerlijk overkomt. De trainer heeft dan niet het vermogen om zich te verplaatsen in beide spelers, er is dan sprake van weinig empathisch vermogen van de trainer. Daarnaast heeft de trainer altijd invloed op het kind, hoe klein en subtiel dan ook. De trainer zou de speler dan als uniek persoon kunnen aanschouwen, want er is altijd een verschil tussen spelers.

Tenslotte doet pedagogische sensitiviteit beroep op de flexibiliteit van de trainer (Mark & Mulderij, 2008). Flexibiliteit houdt in dat de trainer kan afwijken van de training die hij had voorbereid. Bijvoorbeeld als er een ruzie ontstaat vanwege ongewenst gedrag van een speler tijdens de training, dan is het goed om de training te onderbreken en dit met het team te bespreken.

Diemel (2019) heeft onderzoek gedaan naar de pedagogische sensitiviteit van onderwijzers. Diemel (2019) heeft een conceptueel model ontwikkeld, zie Figuur 2. In dit model is er sprake van interne en externe factoren. Deze factoren hebben invloed op de pedagogische sensitiviteit van de trainer en op de trainer-spelerinteractie. Externe factoren hebben bijvoorbeeld te maken met de omgeving zoals; het sportbeleid op de club, regels en afspraken die er zijn gemaakt, en de teamsamenstelling. Zo hebben het aantal spelers invloed op de waarneming van de trainer. Als het team uit veel spelers bestaat, dan zal de waarneming van alle signalen van de spelers afnemen. Studies hebben al veel onderzoek gedaan naar deze externe factoren (Hilhorst et al. 2014; Holt, 2018; Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009). Hoewel deze studies de externe factoren in kaart hebben gebracht, wordt er nauwelijks aandacht besteed aan de vier deelprocessen die in het model van Diemel (2019) terug te vinden zijn; alerte waarneming, open en empathische interpretatie, adequate en getimede respons, aandacht voor balans in relatie. Diemel (2019) heeft aan de hand van het gedachtegoed van Van Manen (1991) de vier deelprocessen geoperationaliseerd vanuit het concept pedagogische sensitiviteit. Deze vier deelprocessen worden hieronder uiteengezet.



Figuur 2. Model van Diemel (2019) van pedagogische sensitiviteit.

2.2.1 Waarneming van de trainer

De oplettendheid voor signalen van de spelers is een onderdeel van pedagogische sensitiviteit van trainers. Sommige signalen trekken de aandacht van de trainer, terwijl sommige signalen dat niet doen. Zo kan de aandacht van de trainer tijdens de training worden beïnvloed door een opvallend geluid, spelers die om aandacht vragen of dominante verwachtingen van de trainer. De dominante verwachtingen spelen een belangrijke rol bij het waarnemen van de trainer. Een

speler die veelal ongewenst gedrag vertoont zal vaker opgemerkt worden dan een speler die dat niet doet. De trainer verwacht namelijk dat deze speler ongewenst gedrag vertoont tijdens de training, hierdoor zal de trainer de speler in de gaten houden tijdens de training om zo te voorkomen dat de speler de training gaat verstoren. Signalen die de trainer verwacht, of signalen waar de trainer naar toe gelokt wordt, zullen doordringen tot het bewustzijn van de trainer en zal daar de aandacht op richten. Tijdens de training kan de trainer niet alles waarnemen of verwerken. In het model van Diemel (2019) is terug te zien deze spelerssignalen mogelijk invloed hebben op de waarneming van de trainer. Het zijn vooral spelerssignalen die afwijkend of ongewenst zijn en die opvallen bij de trainer. De aandacht van de trainer wordt ontlokt wanneer deze afwijkende of ongewenste signalen van de speler voortkomen uit het niet naleven van de afspraken die zijn gemaakt en het niet gedragen volgens de waardes en normen van de trainer.

2.2.2 Interpretatie van de trainer

De interpretatie van de trainer gebeurt bijna gelijktijdig met het waarnemen van de trainer. Binnen het proces waarnemen en interpreteren spelen verwachtingen een belangrijke rol. Zoals eerder is beschreven hebben verwachtingen invloed op de waarneming van de trainer en zo ook op de interpretatie ervan. Een trainer zou eerder signalen van een speler, die veelal ongewenst gedrag vertoont, als ongewenst ervaren in vergelijking met andere spelers. Binnen de pedagogische sensitiviteit van de trainer is het noodzakelijk dat de trainer de signalen van de speler open en empathisch interpreteert. Een open interpretatie betekent dat de trainer nieuwsgierig is, zich kan inbeelden in, interesse heeft in de (culturele) waardes van de spelers.

Een empathische interpretatie houdt in dat de trainer zich kan verplaatsen in de basisbehoeftes die de speler heeft. De basisbehoeftes autonomie, verbondenheid en competentie komen voort uit de Zelf-Determinatie Theorie (Ryan & Deci, 2000). Zo zal een trainer bijvoorbeeld de ene speler meer autonomie geven, door de speler een keuzemogelijkheid te geven. De trainer voelt namelijk aan de speler dat nodig heeft. Of de trainer merkt dat een andere speler meer behoefte heeft aan competentie, de trainer kan dan bijvoorbeeld voetbalvormen kiezen die aansluiten bij de doelen van deze speler. Wanneer de trainer merkt dat een speler meer behoefte heeft aan ondersteuning, dan kan de trainer werken aan het verbeteren van de relatie. Dit zijn voorbeelden van interactieprocessen die te maken hebben met het voelen, aanvoelen, invoelen of aftasten van de speler en de trainer probeert hierbij de speler te begrijpen (Diemel, 2019). Een open en empathische houding van de trainer kan onder druk komen te staan wanneer er interne of externe belangen zijn, zie ook het model van Diemel (2019). Bijvoorbeeld een trainer vindt het

belangrijk dat winnen voor plezier komt (interne factor). Deze waarde heeft gevolgen voor de manier waarop de trainer omgaat met de spelers (trainer-speler interactie), zo verwacht de trainer dat iedere speler het winnen voorop stelt. Een gevolg hiervan zou kunnen zijn dat de spelers zich minder competent voelen en minder plezier ervaren (Ryan & Deci, 2000). Om dit tegen te gaan zou de trainer zijn aandacht meer vanuit het hier en nu (presentie) kunnen laten plaatsvinden, hierdoor zal de interpretatie minder automatisch en meer bedachtzaam plaatsvinden. Hieronder worden de termen presentie en bedachtzaamheid nader toegelicht.

Ten eerste betekent presentie dat de trainer 'er is' en vraagt een alerte, anticiperende en waakzame houding, dit is een 'staat van zijn' (Korthagen & Zwart, 2014). Rodgers en Raider-Roth (in Korthagen & Zwart, 2014) noemen dit 'presence': "Presence is vanuit het gezichtspunt van de leraar de ervaring van volledig aandachtig aanwezig zijn bij de waarneming van wat er in het moment gebeurt" (p. 267). Tijdens de training is er bijvoorbeeld ruzie tussen twee spelers. Eén van de spelers loopt boos weg en de trainer is volledig 'present' aanwezig in de situatie en bij de emoties van de speler, maar dat betekent nog niet dat er contact is tussen de speler en trainer. Hiervoor moet er verbinding, oftewel verplaatsen in de speler, ontstaan tussen de trainer en speler in het hier-en-nu, daar moet de speler wel voor open staan. In de interactie moeten zowel de speler als trainer aandachtig aanwezig zijn bij elkaar (Korthagen & Zwart, 2018).

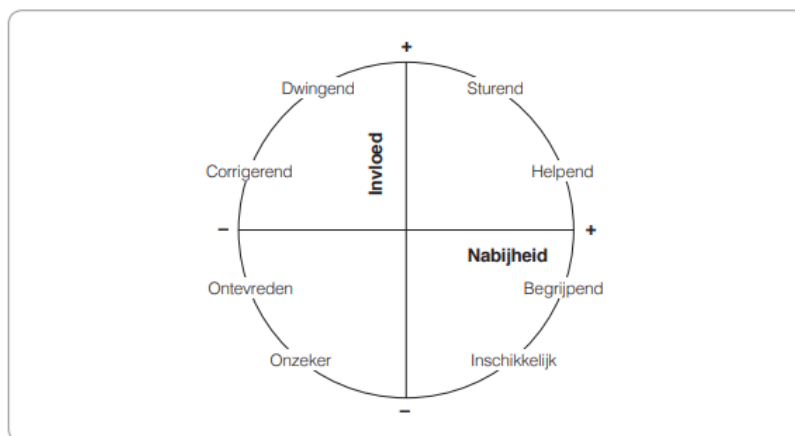
Ten tweede betekent bedachtzaamheid van de trainer een zekere traagheid van de trainer om situaties aandachtig te kunnen waarnemen (Diemel, 2019). In het eerder genoemde voorbeeld van de ruzie tussen spelers, kan een trainer aandachtig kijken wat er gebeurt en vervolgens hiernaar handelen. Het handelen van de trainer, wanneer pedagogische sensitiviteit van de trainer tot uiting komt, gebeurt vrij vaak in een 'split second'. Het is van belang dat de trainer hierbij oog heeft voor de gedragingen van de speler en kijkt wat de speler op dat moment nodig heeft. Dit komt overeen met het eerder beschreven concept pedagogische tact (Van Manen, 1991).

2.2.3 Het reageren van de trainer

In de interactie tussen trainer en speler speelt communicatie een belangrijke rol (Thunnissen & de Graaf, 2013). De transactionele analyse (TA) kan gebruikt worden om het gedrag van zowel trainer als speler te begrijpen (Newton & Napper, 2010). De TA benadering focust zich op hoe het gedrag van de trainer invloed heeft op de interactie tussen trainer en speler. Een trainer zendt een boodschap en de speler ontvangt deze en visa versa, het zenden en ontvangen gebeurt binnen de TA in verschillende ego-positie: *Ouder*, *Volwassenene* en *Kind*. De *volwassenen* ego-positie is de ego-positie waarbij het alleen draait om informatie, zoals techniek, strategie

en tactiek van de sport. Uit onderzoek blijkt dat spelers veelal stoppen met het beoefenen van de sport als de trainer veelal reageert vanuit de *volwassene* ego-positie (Slater, 2002). Wanneer trainers spelers stimuleren om plezier te hebben tijdens de training, dan gebeurt dit vanuit het *kind* ego-positie. De *ouder* ego-positie kenmerkt zich vooral zorgend of kritisch. De *ouder* ego-positie monitort wat de kinderen moeten doen of juist niet moeten doen. De *ouder* ego-positie is onder te verdelen in de zorgende en kritische *ouder*. De zorgende *ouder* ego-positie stimuleert verantwoordelijkheid bij de spelers. Daar staat tegenover dat de kritische *ouder* ego-positie juist gebaseerd is op oordelen en kenmerkt zich door onvriendelijkheid, ongeduld en agressie. Een zorgende *ouder* en *volwassene* zijn ego-positie waarbij de trainer vraagt aan de spelers om hun best te doen en open te staan voor het leren van nieuwe vaardigheden.

Het begrijpen van de ego-positie helpen bij het verklaren van het gedrag van de trainer. Naast de verschillende ego-posities waaruit het gedrag van de trainer geanalyseerd kan worden, zou het gedrag van de trainer geanalyseerd kunnen worden vanuit de interpersoonlijke cirkel, zie Figuur 3 (Van Tartwijk, Mainhard, Brekelmans, den Brok, & Levy, 2014). Binnen dit model wordt er uit gegaan van een stuurdimensie (invloed) en verbindingsdimensie (nabijheid). Invloed verwijst naar de mate waarin een trainer zich onafhankelijk opstelt, interacties domineert, controle of macht heeft. Nabijheid kenmerkt zich naar de mate waarin een trainer genegenheid toont, zich sociaal opstelt en vriendelijk is (Gurtman, 2009). Een belangrijk principe binnen dit model is het principe van complementariteit. Complementariteit houdt in dat bijvoorbeeld vriendelijk gedrag van de trainer wederkerig vriendelijk gedrag oproept bij de speler. Daarnaast wekt dominant gedrag, volgzzaam gedrag uit. Bij beide dimensies zal de trainer moeten inschatten wat relevant is voor de speler, kijkend naar de basisbehoeftes competentie, autonomie en relatie.



Figuur 3. Interpersoonlijke cirkel

Uit onderzoek blijkt dat trainers te kort komen in kennis over dit soort communicatiepatronen (Hilhorst, et al., 2014). Het bewust worden van dit proces zal de praktische wijsheid van de trainer bevorderen, zie het model van Diemel (2019). Praktische wijsheid van de trainer is het rechtmatig professioneel pedagogisch handelen van de trainer, een ‘stil weten’ (Pols, 2019). Dit pedagogisch handelen kenmerkt zich in momenten van ‘weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen’ (Van Manen, 2014). Merleau-Ponty noemt dit: “Het is het weten dat ‘in de vingers’ zit” (geciteerd in Pols, 2019). Wanneer de trainer bewust wordt door bijvoorbeeld zelfreflectie en scholing van de eigen communicatiepatronen, dan zal dit de pedagogische sensitiviteit bevorderen (Hilhorst, et al., 2014).

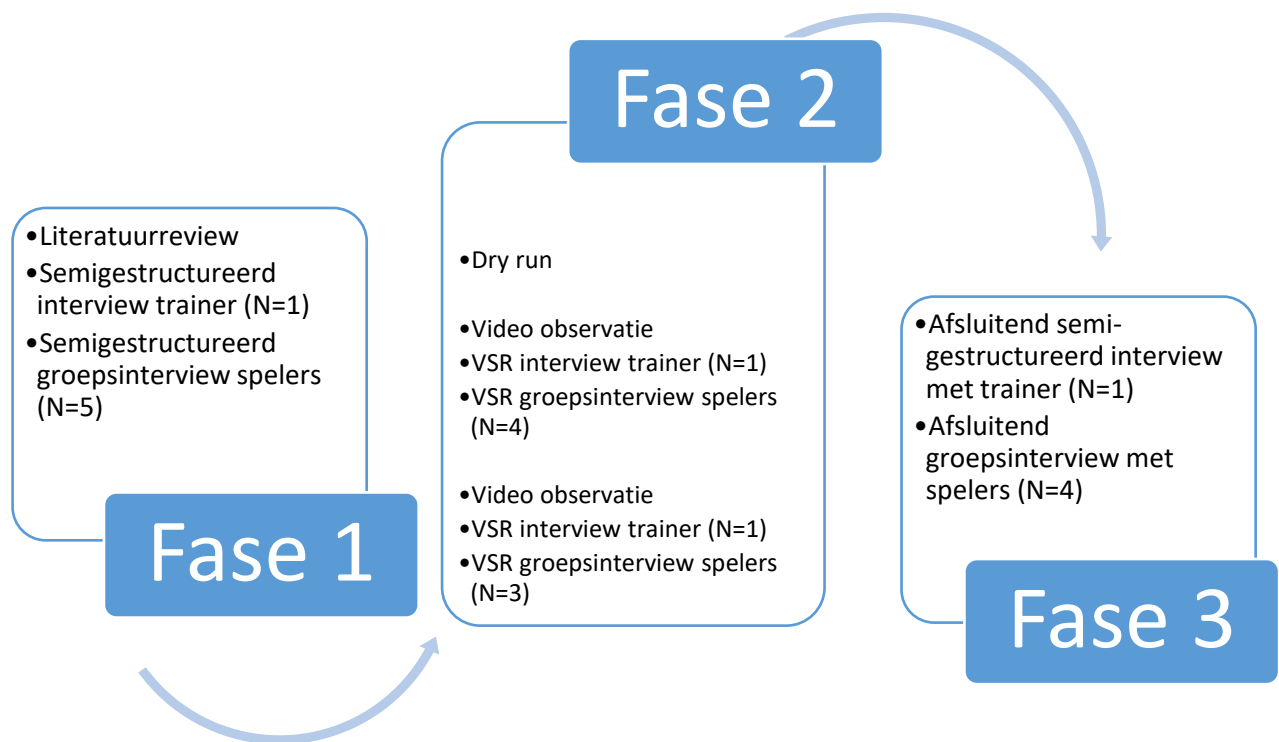
2.2.4 Balans in relatie

Binnen de trainer-spelerrelatie zijn er momenten van verbinding en verwijdering. Dit noemt Diemel (2019) connecties en disconnecties. Connecties en disconnecties spelen een belangrijke rol bij het herstellen van de verbinden in de trainer-spelerrelatie. Zo kunnen connecties ervoor zorgen dat de trainer en de speler zich begrepen voelen door elkaar en in dezelfde stemming verkeren. Zowel de trainer als de speler wordt door de andere erkend. Daar tegen over staat disconnectie. Disconnectie kenmerkt zich door het negeren van de trainer of spelers. Een pedagogische sensitieve trainer is zich ervan bewust wat het effect is van bijvoorbeeld het negeren van een speler of het geven van straf. Wanneer een speler straf krijgt en de trainer dit vervolgens uitlegt en zorgt voor herstel in de relatie, dan kan dit weer tot toenadering leiden. De aandacht voor balans met spelers kenmerkt zich in de connecties die de trainer maakt in de relaties met de spelers en vooral herstellen.

3. Methode

3.1 Onderzoeksopzet

In dit kwalitatief onderzoek is er gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews, Video-Stimulated Recall (VSR) interviews met één trainer en focusgroep-interviews met de spelers van die trainer, zie Figuur 1. In dit onderzoek is er gewerkt met drie fases van dataverzameling. In onderzoek van Martinelle (2020) naar reflectie van geschiedenisdocenten tijdens de les is er ook gebruikt gemaakt van dit drie fase model. In onderzoek van Nguyen, McFadden, Tangen en Beutel (2013) naar autonomie ondersteunend lesgeven is ook gebruik gemaakt van VSR en is een vergelijkbaar drie fase model gebruikt.



Figuur 1. Onderzoeksopzet

3.2 Deelnemers en context

Het onderzoek heeft plaats gevonden op een voetbalclub in de gemeente Kennemerland. In het onderzoek is er gebruik gemaakt van een doelgerichte steekproef. Een doelgerichte steekproef is gebaseerd op theoretische overwegingen (Baarda, Hulst, & Van der Goede, 2012). De theoretische overwegingen zijn bijvoorbeeld, het aantal jaar ervaring, leeftijd, opleidingsniveau, trainersdiploma's, leeftijd van spelers.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om een trainer te kiezen die meer dan twee jaar ervaring heeft, hierdoor bevindt de trainer zich in een stabiele fase en is de trainer niet meer bezig met het ontdekken en overleven (Diemel, 2019). De trainer heeft geen trainersdiploma's. De trainer heeft vrijwillig deelgenomen aan het onderzoek. Door middel van een toestemmingformulier is er toestemming gevraagd aan de trainer, deze is terug te vinden in de bijlage.

Daarnaast is het van belang om ook de ervaringen van de spelers mee te nemen binnen dit onderzoek naar pedagogische sensitiviteit (Wubbels & Brekelmans, 2005). In dit onderzoek hebben een aantal spelers (N=5) vrijwillig deelgenomen (5 jongens) uit het team O10-1. De spelers bevonden zich in een leeftijdscategorie van 9-11 jaar. In dit onderzoek is er bewust gekozen voor deze leeftijdscategorie, omdat kinderen in deze leeftijd de eigen ervaring, gevoelens, gedachtes en de invloed van de trainer kunnen verwoorden en uitleggen in de focusgroep interviews (Dreijer & Pauwels, 2018). De spelers hebben twee keer in de week training en hebben op zaterdag een wedstrijd. Omdat de spelers jonger zijn dan 18 jaar is er aan de ouders van de spelers gevraagd om toestemming voor het onderzoek. De ouders hebben door middel van een toestemmingsformulier toestemming gegeven voor het onderzoek, deze is terug te vinden in de bijlagen. De ouders van twee spelers wilden niet dat de spelers mee deden met het onderzoek. De spelers, die geen toestemming hebben gekregen, zijn om deze reden niet meegenomen in het onderzoek.

3.3 Instrumenten

3.3.1 Semigestructureerde focus(groep) interview

In fase 1 van dit onderzoek werd er een semigestructureerd interview gehouden met de trainer en een focusgroep interview afgenomen bij de spelers, omdat alleen het afnemen van een VSRI niet genoeg is om de validiteit te waarborgen binnen dit onderzoek (Gazdag, Nagy, & Szivák, 2019). Daarnaast is in het onderzoek van Martinelle (2020) ook een semigestructureerd interview gehouden voor én na fase 2. Voordat de interviews plaats vonden, was er een topiclijst opgesteld. De topics waren bij beide interview aan elkaar gelijk, de topics waren: 'achtergrond/(visie)', 'alerte waarneming', 'open, empathische interpretatie', 'adequate, getimede reactie', 'balans in relatie'. De topics zijn opgesteld aan de hand van de literatuurreview die gehouden was (Diemel, 2019; Martinelle, 2020). Tijdens het groepsinterview met de spelers zijn er stellingen gebruikt waarbij de spelers het ermee eens of oneens waren. Dit schreven de spelers eerst op een blaadje. Vervolgens konden de spelers één voor één toelichten waarom zij het ermee eens of oneens waren. Dit is volgens Dreijer en

Pauwels (2018) een valide en betrouwbare manier om een semigestructureerd interview bij kinderen af te nemen. De kinderen kunnen namelijk op deze manier eerst zelf nadenken over het antwoord, waardoor sociaal wenselijke antwoorden worden vermeden. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen is ervoor gekozen om de semigestructureerde interviews op te nemen. Hierdoor kan de onderzoeker het interview controleren en beoordelen (Baarda et al., 2012). Beide interviews met trainer en spelers, in fase 1, duurden ongeveer een uur. In fase 3 konden trainer en spelers in het interview nog iets kwijt over de VSRI momenten, wat zowel de spelers als trainer vonden van de VSRI periode en welke sterke en zwakke punten er waren (Martinelle, 2020). Dit interview duurde tussen de tien en twintig minuten.

3.3.2 Video-Stimuled Recall Interview (VSRI)

Naast dat er een semigestructureerd interview werd afgenomen, werd er in dit onderzoek ook gebruikt gemaakt van een VSRI in fase 2. Een VSRI kan afgenomen worden wanneer er gezocht wordt naar betekenisgeving, ervaringen en overtuigingen van zowel individuen als groepen (Gazdag, et al., 2019). De trainer kon de video stop zetten wanneer er iets onverwachts gebeurde, hij zich onzeker voelde of het gevoel had om iets te bespreken (Martinelle, 2020). Naast dat de trainer de video kon stop zetten, kon de onderzoeker dit ook doen (Gazdag et al., 2019). Dit gebeurde als de trainer langer dan twee minuten de video niet had gestopt of er iets opmerkelijks gebeurde wat de trainer niet opviel (Gazdag et al, 2019). Op het moment dat de video pauzeerde, werd aan de trainer bijvoorbeeld gevraagd: ‘wat dacht/voelde je tijdens dit moment? En waarom?’ of ‘wat merk je dan op dat moment?’. Hetzelfde beeldmateriaal had de onderzoeker, vóór de eerst volgende training, aan de spelers laten zien. Het beeld is gestopt op de momenten waarop de trainer of de onderzoeker het beeld hadden gestopt. Hierdoor kunnen de spelers vertellen wat zij dachten en voelden op dat moment in de training. Hierbij werd dezelfde soort vragen gesteld als bij de trainer. De VSRI's duurde gemiddeld 40 minuten. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen zijn de VSRI opgenomen. Hierdoor kon de onderzoeker de VSRI controleren en beoordelen (Baarda et al., 2012).

3.4 Procedure

Voordat het onderzoek begon was er contact gezocht met de voorzitter van de vereniging RCH voetbal. Na dit overleg was er akkoord gegeven op het onderzoek. Aan de hand van dit overleg was er een trainersprofiel opgesteld. Dit trainersprofiel werd opgesteld aan de hand van theoretische overwegingen (Baarda et al., 2012). Vervolgens werd samen met de voorzitter een trainer en team geselecteerd en heeft er een gesprek plaatsgevonden met eerst de trainer en daarna het team op informele wijze.

In fase 1 werd er allereerst een literatuurreview gehouden. Vervolgens is er voor de training op maandag een semigestructureerd interview gehouden met de trainer (N=1). Voor de training op woensdag werd er een groepsinterview gehouden met de spelers (N=5). Niet alle spelers kwamen opdagen, deze spelers konden niet eerder aanwezig zijn. Het interview met de trainer vond plaats buiten voor het clubhuis. Het interview werd buiten gehouden in verband met het coronavirus. Het interview met de spelers is in de kleedkamer gehouden en het interview met de trainer is buiten gehouden. De kleedkamer is een plek die de spelers kennen, zich vertrouwd voelen en een rustige plek, waardoor zij zich vrij uit kunnen spreken, hierdoor zal de interne, ecologische validiteit toenemen van het onderzoek (Baarda et al., 2012). In verschillende studies (Erkmen, 2014; Martinelle, 2020; Yerrick & Hoving, 2003) werd er eerst een gesprek met een volwassenen gehouden en vervolgens met de kinderen, daarom is er in dit onderzoek ook voor gekozen om eerst de trainer te interviewen en vervolgens de spelers. De trainer en speler waren van elkaar gescheiden, om zo sociaal wenselijke antwoorden van de spelers te vermijden (Baarda et al., 2012).

Nadat fase 1 was afgerond, begon fase 2 met het afnemen van een VSRI. Voordat er een VSRI was afgenomen, was er eerst een 'dry run' gedraaid (Nguyen, McFadden, Tangen & Beutel, 2013). Bij een 'dry run' kunnen zowel de spelers als trainer wennen aan dat er gefilmd werd tijdens de training. Tijdens de 'dry run' is er door de onderzoeker geëxperimenteerd met verschillende soorten hoeken van filmen, manier van filmen. Deze beelden zijn beoordeeld door de onderzoeker op kwaliteit van geluid en beeld. Voor het onderzoek is er gekozen om met één iPad te filmen, dit beeld- en geluidsmateriaal was kwalitatief goed om te gebruiken voor het interview. Het voordeel van één iPad was dat na de training de beelden gelijk teruggekeken kon worden.

Nadat er een 'dry run' heeft plaatsgevonden, werden er twee VSRI afgenomen bij zowel de trainer als de spelers. Nadat de training (op maandag) plaats had gevonden is er als eerste met de trainer, de dag erna (dinsdag), gekeken naar de video van de training. De trainer had direct

na de training namelijk geen tijd. In onderzoek van Gazdag et al. (2019) bleek dat de VSRI het meest effect had als het binnen drie dagen na de opnames werd terug bekeken. De VSRI heeft plaats gevonden bij de trainer thuis. In studies (Yerrick & Hoving, 2003; Giroto & Fernandez, 2013; Erkmén, 2014) waarbij er ook gebruikt is gemaakt van een VSRI zat maximaal twee dagen. Het groeps-VSRI vond plaats op de woensdag voor de training. De spelers (N=4) die vrijwillig mee wilden doen, konden eerder naar de training komen. De tweede VSRI met de trainer vond direct plaats na de training op maandag. Deze werd gehouden buiten voor het clubhuis. Voor de training op woensdag, werd er een tweede VSRI gehouden met de spelers die eerder kwamen (N=3). Deze vond plaats in de kleedkamers.

Ten slotte is er in fase 3 een afsluitend semigestructureerd interview af genomen met de trainer en spelers (N=4). Bij dit laatste interview was er op verzoek van de trainer een speler uit O11-2 bij. Deze speler vertelde over zijn ervaring met het eerste elftal. Beide interviews waren afgenomen buiten voor het clubhuis.

3.5 Data- analyse

In dit onderzoek is er gebruikt gemaakt van een semigestructureerd interview, focusgroep interview en een VSRI. Deze interviews zijn eerst getranscribeerd. Vervolgens zijn de interviews zorgvuldig gelezen en is er een open codering toegepast. De codes bevatten informatie die dichtbij de tekst bleven. Daarna is er een axiaal codering toegepast. Zo zijn bijvoorbeeld open codes als: 'weglopen en in een hoekje zitten', 'klieren', 'niet luisteren' onderverdeeld in de axiaal code 'oppositieel'. Tenslotte is er in de laatste fase, selectief codering, gekeken naar verbindingen en relaties tussen de verschillende categorieën. Bijvoorbeeld de axiaal codes: 'oppositieel', 'stoer doen', 'liegen' hebben als thema 'ongewenst gedrag' gekregen. De thema's zijn vervolgens vergeleken met het theoretisch frame van pedagogische sensitiviteit en pedagogische tact (Baarda et al., 2012).

4. Resultaten

Binnen de resultatensectie zal er aan de hand van de drie hoofdthema's besproken worden wat de belangrijkste bevindingen zijn. De hoofdthema's komen voort uit de analyse van de data, de hoofdthema's zijn: 'Ongewenst gedrag en natuurlijke hiërarchie', 'Presteren en winnen' en 'Rechtvaardiging van straf'. De citaten in de tekst komen voort uit de kernlabels die zijn gegeven. Om zowel de anonimiteit te waarborgen van de spelers en trainer, als de verhaallijn vorm te geven, is er bij het uitschrijven van de resultaten gebruik gemaakt van fictieve namen.

4.1 Ongewenst gedrag en natuurlijke hiërarchie

Het team JO10-1 is het selectieteam van RCH voetbal. Trainer Peter traint dit team en doet hij geeft aan dat hij dit met veel fanatisme en plezier doet. Peter merkt alleen op dat bepaald soort gedrag veelal de training verstoort. Het valt de trainer op dat Hidde ongewenst gedrag vertoont tijdens de training. Hidde vertoont, volgens de trainer, tijdens de training oppositioneel en clownesk gedrag. Dit gedrag valt de spelers ook op, zo vertellen trainer en spelers:

“Wat hij (Hidde) dan gaat doen, is dan spinrijtjes doen, lachertjes maken, gebbetjes maken en daardoor verstoort hij eigenlijk de training voor de rest.” (Trainer Peter)

“Hidde, die schopt expres de bal weg.” (Speler Levi)

“Hij gaat dan beetje schoppen tegen het gras.” (Speler Daan)

“Hij gaat leunen tegen het hek.” (Speler Klaas)

“Dat is waarschijnlijk niet wat ze denken, dit doen ze bijna altijd wel.” (Speler Daan)

Naast Hidde vertonen Nick en Menno soort gelijk gedrag, alleen deze spelers uiten dat vooral door stoer te doen en te schelden tijdens de training. Het zijn de spelers die dit gedrag zien en horen. Het ongewenste gedrag tijdens de training vinden de spelers vervelend, irritant en kunnen moeilijk begrijpen waarom Nick bijvoorbeeld scheldwoorden gebruikt tijdens de training. De spelers vertellen namelijk het volgende over het gebruik van scheldwoorden:

“Raar.” (Speler Jacob)

“Dan ben je 9 jaar” (Speler Levi)

“Toen dacht ik waarom doen jullie dat?” (Speler Jacob)

“Nick zegt bijvoorbeeld tegen die hockey meiden, ik neuk jullie moeder” (Speler Jacob)

“Hij zegt ook hé chickie.” (Speler Simon)

Speler Levi vertelde dat trainer Peter vooral last heeft van speler Hidde en Menno:

“Peter komt altijd thuis of Menno doet irritant of Hidde, zo komt hij altijd thuis na training”

Naast het stoer doen en het schelden, wordt er gelogen tijdens de training. De spelers gaven namelijk aan dat er veelal gelogen wordt in het team. Dit wordt gedaan door de meeste spelers in het team. Het gaat vooral om situaties waarbij er agressief gedrag wordt vertoond, zoals duwen, trappen en met een gestrekt been inkomen. De spelers vertelde dat er niet altijd wordt gezegd wat er daadwerkelijk was gebeurd:

“Als ze allebei zeggen dat die andere de bal had weggeschopt, dan moeten ze allebei een rondje lopen, vind ik.” (Speler Daan)

“Want veel mensen in ons team liegen” (Speler Levi)

“Nick doet heel vaak zo” (Speler Simon)

Bovendien is dit een irritatiepunt van trainer Peter:

“En dan schijnheilig, als je gewoon zegt ik was het, maar dat schijnheilige doen. Daar kan ik niet zo goed tegen.”

Speler Levi merkte op dat het liegen van spelers gevolgen heeft op de geloofwaardigheid van spelers:

“Peter kan niemand dus geloven”

Het stoer doen, schelden en liegen wordt niet altijd opgemerkt door de trainer volgens de spelers. Maar de trainer geeft aan wel veel te zien, maar soms bewust dit gedrag te negeren en op een later moment de spelers aan te spreken:

“Op een gegeven moment heb ik Levi op het goal gezet want ik zie ze liggen op de grond. Maar ik kan niet alles tegelijkertijd.”

Peter merkte namelijk op dat dit soort jongens bezig zijn met andere dingen tijdens de training. Hieruit blijkt dat de trainer oog heeft voor de signalen die voortkomen vanuit de spelers. Het lijkt erop dat het ongewenst gedrag de aandacht van de trainer ontlokt tijdens de training. Wat spelers ervaren als ongewenst gedrag wordt opgemerkt door trainer Peter:

“Wat ik hier heel grappig vond (legt oefening uit) en op een gegeven moment dat je naar de andere kant kijkt, dan gaan ze lopen klieren en dan merk je dat de concentratie niet hoog is.”
(Trainer Peter)

In het team is er sprake van ongewenst gedrag, met name spelers Hidde, Nick en Menno. De trainer geeft aan dat de teamsamenstelling een mogelijke oorzaak is van dit ongewenst gedrag:

“Je ziet gewoon, ja dat hij aan het klooien is, je merkt dan dat je te weinig aandacht hebt voor hem, dat kan je niet geven omdat je met teveel mensen bent, en ja, dat is zonde, dat het zo is. Je kan niet alles hebben, dat moet je accepteren.”

“Maar het zijn er nu wel veel, het zijn er nu 12 en dat stukje, dat ga je merken. Dan denken ze, hij ziet het toch niet.”

Daarnaast zorgt een te groot team ervoor dat trainer Peter problemen ondervindt bij het organiseren van de oefeningen:

“Je merkt aan die jongens dat ze doorgaan. Je merkt dat de oefening niet goed loopt, waarom niet. Omdat de bal veel weg is. Met mijn eigen team dan heb ik er zeven en dan kan ik zelf even mee doen en dan liet ik zien dat het met twee passes ook kan, dan merk je dat ze het sneller oppakken en dat is nu wat lastiger, je kan zelf nu niet meer mee doen. Je kan niet meer zeggen, het moet zo of zo, als je het zo doet gaat het goed. Dat vind ik lastig. Het is niet anders.”

Hieruit blijkt dat de trainer het lastig vindt om met een te grote groep om te gaan. De spelers raken hierdoor verveeld en vinden de oefening saai. Dit sluit ook aan met wat trainer Peter opmerkte. Het aantal spelers kan dus een mogelijke oorzaak zijn van het ongewenst gedrag tijdens de training.

Een mogelijk gevolg van bijvoorbeeld het ongewenst gedrag dat speler Hidde vertoont, is dat hij wordt buitengesloten van de groep:

“Dan krijg je als reactie; ze spelen niet naar mij, dat soort dingen, hij gaat in het goal staan, want ze spelen toch niet naar mij. Ja daar heeft hij toch een beetje gelijk in, maar het is ook hoe je jezelf opstelt.” (Trainer Peter)

“Ja ik zeg er dan wat van, maar hij luistert niet. Gewoon negeren.” (Speler Levi)

Hieruit blijkt dat spelers Hidde negeren als hij ongewenst gedrag vertoont tijdens de training. Bovendien vertelde de trainer dat er sprake is van een natuurlijke hiërarchie in het team. In het team is er volgens de trainer sprake van spelers die bovenaan, in het midden en onderaan staan in de hiërarchie:

“Ze weten wel hoe dat gaat. Voor de rest is het aanhaken, Levi en Daan liggen goed in de groep. Ze kunnen verschrikkelijk goed leren van de betere, daar heb je niet zoveel last van, omdat ze echt in het midden zitten. Niet onderaan, niet aan de bovenkant.”

“Ja je voelt in de groep wel of je goed ligt of niet, ouderwetse rangorde die is er gewoon. Als je nu ziet zie je Daan, Levi, Menno, Nick. Daarna Hidde en Sam en die andere erachteraan.”

Tijdens het terugkijken van een drie tegen drie oefening met de spelers, benoemde Speler Daan dit verschil in de groep:

“Als je mist, dan ben je gelijk aan de loser kant.” (Speler Daan)

Het is op te merken dat spelers die bovenaan de hiërarchie erg dominant gedrag vertonen tijdens de training. Dit dominante gedrag kenmerkt zich volgens de trainer door egocentrisme in het veld:

“We hebben er ééntje die rondlopen, die speelt ook bij AZ, die denkt dat hij de koning is en dat hij alles in zijn eentje kan, dan moet je hem daar op aanspreken.”

Het is op te merken dat alle spelers wel een vorm van egocentrisme vertonen tijdens de training, de trainer weet dat egocentrisme kenmerkend is voor de leeftijd van de spelers:

“Menno die niet mee loopt, Levi die vijf man probeert uit te spelen in plaats van samen te spelen. Het is nog erg veel ikke, ikke, ikke. Dat moet nu tot een jaar wel vanaf. Het klopt bij hun ontwikkeling. Vandaar dat ze met zijn 6e in het team zitten. Volgend jaar moeten ze met 8 in het team. Het aandeel in het geheel wordt kleiner.”

Het egocentrisme valt niet alleen bij de trainer op, maar ook bij een speler:

“Nou nee, hij wilt ons meer laten samenspelen, sommige mensen doen echt ego.” (Speler Levi)

De trainer vindt het belangrijk om het egocentrisme eruit te halen bij de spelers door te focussen op het samenspelen en geeft aan dat spelers van elkaar kunnen leren:

“Je wilt het voor iedereen zo goed mogelijk laten verlopen, zodat de mindere er ook wat van kunnen leren. Het gaat niet om de beste van het team. Het gaat erom dat je samen iets doet.”

Daarnaast geeft de trainer aan dat hij het belangrijk vindt dat spelers zich ontwikkelen:

“Voor de jongens, de ontwikkeling van die jongens vind ik belangrijk. Of je nou heel slecht bent in iets, dat maakt mij niet uit.”

De trainer geeft dus aan dat het hem niks uitmaakt of iemand slecht is in iets. Opvallend is dat deze overtuiging niet altijd terug te zien is met wat de trainer vertelde over speler Hidde:

“Zijn eigen beeld is dat hij zwaar onderaan de groep bungelt. Maar hij bungelt niet zwaar onderaan, maar met een klein beetje erbij kan hij gewoon mee in het niveau. Alleen het komt er niet uit en daarin wordt hij ook te weinig gesteund door zijn teammates.”

“Met oefening twee tegen twee. Dan wordt het hem niet voor Hidde, Hidde is niet goed genoeg voor dit elftal. Ja dat weet hij zelf ook.”

“Dan zie je eigenlijk wel het kwaliteitsverschil, we hebben er 2/3 die eigenlijk niet het niveau aan kunnen.”

Het niveauverschil tussen de spelers valt speler Daan en speler Levi niet op in het team:

“En als er iemand niet mee komt in de groep, is daar sprake van?” (Interviewer)

“Nee” (Speler Daan)

“Nee” (Speler Levi)

4.2 Presteren en winnen

Tijdens de training heeft de trainer hoge verwachtingen van de spelers. De trainer ziet het als een eerste elftal wat moet presteren en winnen. De verwachting van de trainer wordt beïnvloed door het beleid op de club, zo zegt de trainer:

“Het ligt aan wat de club wilt, als de club zegt het eerste team is het selectieteam, daar spelen de beste spelers. Dat heeft de jeugdcoördinator altijd uitgedragen. In het selectie team zit je om niet te voetballen, maar om te winnen. Daarom zit je in het eerste, dat is het verschil met het tweede en het derde. Je speelt omdat je het leuk vindt.”

De trainer staat wel achter dit beleid en vertelde hier het volgende over:

“Ja, als je het niet leuk vindt om te voetballen dan zit je niet in het eerste. Op het moment dat, je hebt mannetjes erbij zitten die het niet leuk vinden om te verliezen. Die mannetjes doen er alles aan om te winnen. Die heb je in het eerste, dat verschil is er gewoon. Als je aan ze vraagt of ze willen voetballen dan zegt er altijd ééntje ja. De andere zegt; ja ik heb al wat anders. Die

van mij zegt altijd ja, dat verschil merk je. De drive om beter te worden, om beter te kunnen voetballen, op hoger niveau, om gaaf mooie combinaties te maken. Dan is het goed om een stap lager te gaan, bijvoorbeeld naar een leuk team met vriendjes. Dat is misschien wel leuk, en niet dat presterende vanuit het eerste, dat moet gewonnen worden. Dan gaan ze met hun kopjes hangen als ze verloren hebben.”

Hieruit blijkt dat de trainer dus bepaalde verwachtingen en overtuigingen heeft van de spelers uit het eerste elftal. Zo verwacht hij dat spelers zich inzetten, zich ontwikkelen en hun best doen op de training, dat valt samen met de houding die spelers hebben tijdens de training. Het ‘willen winnen’ is voor de trainer een belangrijke indicator voor de houding van de spelers:

“En dat, wie wilt er aan de zijkant staan, wie wilt er winnen, wie wilt er mee voetballen. Dat vind ik hele belangrijke indicatoren, heb ik zin om te voetballen.”

Het ‘willen winnen’ is het mentaliteitsniveau wat de trainer verwacht van de spelers. De trainer geeft aan dat dit ontbreekt bij speler Hidde:

“Dat stukje, Hidde heeft helemaal niet dat hij wilt winnen, dat snap ik niet, die is de minst competitieve van allemaal. Als je echt competitief wilt dan heb je aan Simon, Levi en Sam. Die willen altijd winnen, net zoals Daan en Klaas. Dat is eigenlijk de mentaliteitsniveau wat je wilt hebben.”

Speler Levi gaf aan dat het eerste elftal draait om winnen:

“Winnen!”

Diegene die aan deze verwachtingen voldoen, komen mee met de groep, zoals spelers Levi en Daan. De spelers die niet aan deze verwachtingen voldoen lijken buiten de groep te vallen, zoals speler Hidde. Door deze verwachtingen en overtuigingen gaat de trainer ook anders om met de verschillende spelers. Doordat trainer Peter bijvoorbeeld een lage verwachting heeft van speler Hidde, lijkt het erop dat hij ook handelt naar deze verwachting. De spelers waarbij de trainer een hogere verwachting heeft daar zal hij ook naar deze verwachting handelen. De trainer geeft als voorbeeld:

“Zeker die jongens die echt hoger willen, de echte, die moeten er echt voor zorgen. Een Hidde, laat hem lekker gaan, die geef ik complimenten en zorgen dat hij niet de training gaat verstoren. Maar de rest moet er gewoon voor zorgen dat ze hun best moeten doen.”

Wat tegenstrijdig is dat trainer Peter speler Hidde een hoger cijfer geeft voor zijn inzet dan hij zichzelf zou geven. De trainer vertelde dat Hidde volgens hem een laag zelfbeeld van zichzelf heeft tijdens de training. Dit zou mogelijk kunnen komen, doordat de trainer hoge verwachtingen heeft van de spelers in het eerste elftal. Zo geeft de trainer het volgende aan:

“Ik vind het leuk en aardig, maar ze zijn een eerste elftal, dus als je in het eerste elftal zit dan moet je voor het hoogst haalbare gaan. En dan moet je hoofdklassen spelen, dan moet je zorgen dat je de beste wilt zijn en ook elke week op de training laten zien.”

De trainer verwacht dus dat iedere speler in het team voor het hoogst haalbare wilt gaan. Speler Daan merkt op dat niet iedere speler de houding heeft die wordt verwacht:

“Dat is niet echt de houding die je bij voetbal moet hebben.”

4.3 Rechtvaardiging van straf

Tijdens de training zijn er verschillende momenten waarop de trainer ingrijpt. Zo spreekt de trainer als eerste de spelers aan als zij ongewenst gedrag vertonen. De trainer probeert de spelers op een positieve manier te benaderen, maar hij merkt op dat dit niet altijd lukt. Peter vindt het moeilijk om speler Hidde altijd positief te benaderen:

“Ik wil zo min mogelijk op hem zeuren. Je wilt hem zoveel mogelijk positief benaderen, dat is het enige wat werkt bij die jongens, positief benaderen, maar dat gaat af en toe gewoon niet. Dan merk je gewoon, Hidde komt bijvoorbeeld ongemotiveerd op de training.”

Het gevolg is dat Peter niet goed weet hoe hij met het gedrag van Hidde om moet gaan:

“Ik kan er niet heel veel aan doen, hij is een heel goed vriendje van mijn zoon ene het enige wat ik kan doen is hem scherp houden, hem erbij houden ene ik heb wel eens meegemaakt dat hij wegloopt, dan gaat hij in een hoekje zitten. Daar kan ik gewoon niks mee.”

Peter merkt op dat het geen zin heeft om in dit soort situaties boos of gefrustreerd te worden. Hij laat speler Hidde even gaan en spreekt hem vervolgens individueel aan:

“In eerste instantie laat ik hem gaan, dan zorg ik dat de rest bezig gaat en dan loop ik naar hem toe en dan gaan we één op één zitten, en dan vraag ik: Waarom? Wat is er dan?”

Wat opmerkelijk is, is dat de trainer op verschillende moment gefrustreerd raakt en hij geeft dan aan dat hij boos wordt:

“Ik word boos als er geen inzet wordt getoond, ik word boos als ze te lopen flikflooien, dat ze elkaar ballen weg trappen. En dan schijnheilig, als je gewoon zegt ik was het, maar dat schijnheilige doen. Daar kan ik niet zo goed tegen. Daar kan ik niet zo goed tegen. Bijvoorbeeld vorige week, Hidde trapt zijn eigen bal over die dingen, gaat achter die dug-out zitten. Ik zei; H dat gaan we niet doen vriend. Dan word ik boos op hem, ze gaan met hun koppies hangen.”

De spelers zien tijdens de training dat trainer Peter regelmatig boos wordt op de spelers. De spelers gaven aan dat trainer Peter regelmatig boos wordt op speler Hidde. Speler Klaas beschreef ook een situatie waarbij trainer Peter boos werd op hem:

“Peter wordt soms wel echt boos op Hidde” (Speler Daan)

“Dan wordt hij echt heel boos” (Speler Levi)

“Ik heb eens, ik heb soms. Ook eerst met Menno, ik stond op zijn voeten, als grapje en toen was hij helemaal boos, maar ik snapte dat niet want het was als grapje bedoeld en toen bleef hij nog boos en toen moesten we dat niet meer doen.” (Speler Klaas)

Naast het ingrijpen bij speler Hidde, grijpt de trainer ook in bij het ongewenst gedrag van Nick en Menno. Bij het ingrijpen dreigt de trainer veelal met straf. Zo moeten de spelers bij herhalend ongewenst gedrag rondjes om het veld lopen. De speler en trainer omschrijven dit als volgt:

“Als het één keer gebeurt dan zegt hij stoppen, maar als het drie keer gebeurt dan rondjes lopen” (Speler Simon)

“Dan zegt hij vaak laatste waarschuwing, en bij de tweede waarschuwing, bijvoorbeeld bij Klaas paar maanden terug, dan moet hij aan de kant staan”

“Dan is het echt klaar” (Speler Daan)

“Ja dan is het echt klaar” (Speler Levi)

“Je moet ook wel, een beetje streng zijn, want als je het gedrag van Sam en Hidde laat gaan, dan is het eigenlijk ook niet meer leuk.” (Speler Jacob)

“Ik heb het met Klaas een keer gehad, dat hij iemand voluit onderuit trapte. Dan ben ik echt boos, ga maar rondje lopen.” (Trainer Peter)

De spelers gaven aan dat het gebruik van straf nodig is tijdens de training. De trainer gaf daarbij aan dat het nodig is om straf, zoals rondjes lopen, te gebruiken om agressief gedrag te voorkomen. Trainer Peter kiest er bewust voor om spelers rondjes te laten lopen, wanneer ze bijvoorbeeld agressief worden:

“En soms als ze voorbij gespeeld worden en ze trappen na, dat wil ik gewoon niet hebben. Dat wil je ook niet in de wedstrijd hebben. Het zijn je teammaten. Dan kan je van mij een rondje lopen en daarna vraag ik of het weer gaat. Je ziet af en toe dat ze boos zijn en dat ze onmacht hebben, dan gaan ze gekken dingen doen. Dan kan je ze beter even beschermen door een rondje te laten lopen en dan worden ze weer rustig, dat soort dingen.”

De spelers zijn niet eenduidig over de effectiviteit van de straf:

“Voor je conditie wel” (Speler Klaas)

“Het werkt wel, je koelt wel een beetje af.” (Speler Levi)

“Sommige mensen vinden rondjes lopen erg leuk, Hidde, die heeft ooit een keer gezegd ja ik vind rondjes lopen erg leuk.” (Speler Levi)

“Dat vind hij echt niet leuk, en als Paul zegt 3 of 5 rondjes lopen, dan zegt hij 5! WAT? Maar dat vind hij niet leuk, niemand uit ons team vindt rondjes lopen leuk.” (Speler Daan)

“Ik vind het gewoon goed en een keer was dat Sam een oefening niet goed deed en toen zei Peter ga maar rondje lopen, en daarna ging het weer goed. Dus dat vind ik goed.” (Speler Levi)

Het valt op dat de spelers het niet altijd eens zijn met het geven van straf van de trainer. Zo zouden de spelers graag willen dat er eerst naar allebei de verhalen wordt geluisterd als spelers onenigheid hebben met elkaar:

“Ik vind wel dat hij eerst moet luisteren naar allebei de verhalen, en dan pas laten doen wat hij doet” (Speler Daan)

“Ik vind dat als hij het niet heeft gezien, dan vind ik niet dat ze een rondje moeten lopen en eerst naar allebei de verhalen luisteren” (Speler Klaas)

Het is belangrijk om te vermelden dat de trainer niet altijd gebruik maakt van straf, maar hij geeft ook spelers tips om beter te worden en complimenten:

“Ik wijs ze op een manier waarop het goed kan en ik zal veel minder in het veld zeggen, op de training wel, maar op een voetbalwedstrijd probeer ik altijd complimenten te geven, in de vorm van: dat doe je goed, mooie bal en dat soort dingen. Je kan tien keer op iemand schelden en één compliment geven, je kan het beter andersom doen. Dat is veel beter.”

Spelers ervaren die complimenten en de tips als fijn, zo zeggen zij:

“Je doet eigenlijk iets en je krijgt daar een compliment van de trainer, dus dat geeft een fijn gevoel.” (Speler Levi)

“Ja, als je iets goeds doet dan let hij daarop en als je iets fouts doet dan zegt hij wat beter kan.” (Speler Daan)

“Hij zegt vaak uitkomen, als diegene heel dichtbij komt. Dat soort dingen.” (Speler Simon)

5. Discussie

Het doel van het huidige onderzoek was om inzicht te krijgen in het ongewenst gedrag van de spelers en hoe dit gedrag de trainer-spelerinteractie beïnvloed tijdens de training, om zo een bijdrage te kunnen leveren aan de professionalisering van trainers op het pedagogisch aspect van de sport. De ervaringen van de trainer waren door middel van meerdere interviews bevraagd. De ervaringen van spelers werden door middel van een groepsinterview bevraagd. In de resultaten zijn er drie thema's gevonden: 'ongewenst gedrag en natuurlijke hiërarchie', 'presteren en winnen' en 'rechtvaardiging van straf'. Met behulp van deze thema's zal er eerst antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag, vervolgens wordt er het antwoord uitgediept door antwoord te geven op de deelvragen. Ten slotte worden de thema's vergeleken met bestaande literatuur. Dus als eerste wordt er antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: "Welke ervaringen hebben jeugdspelers en de trainer bij het ongewenst gedrag van de spelers tijdens de training, en op welke manier beïnvloed dit gedrag de trainer-spelerinteractie?"

Geconcludeerd kan worden dat sommige spelers tijdens de training ongewenst gedrag vertonen en dat dit wordt opgemerkt door trainer en spelers. Zo is er sprake van oppositioneel, clownesk gedrag en wordt er stoer gedaan, gescholden en gelogen in het team. Zowel de trainer als de spelers vertelde dat zij dit gedrag vervelend vonden en dat dit niet hoort tijdens de training. Vanuit de spelers bestaat er onbegrip voor het ongewenste gedrag die spelers vertonen tijdens de training. De trainer geeft de teamsamenstelling als mogelijk oorzaak voor het ongewenste gedrag tijdens de training. Zo geeft de trainer aan dat er te veel spelers zijn en dat dit invloed heeft op de aandacht die trainer heeft voor de spelers. De trainer kan namelijk niet dicht op de groep zitten, waardoor het ongewenste gedrag mogelijk wordt veroorzaakt. Daarnaast geeft de trainer aan dat er in het team een natuurlijke hiërarchie is. Spelers die boven aan de groep staan vertonen volgens de trainer meer egocentrisme tijdens de training, dit wordt ervaren als ongewenst door de trainer. Om de spelers meer te laten samenspelen, benadrukt de trainer het samenspelen tijdens de training. Maar de trainer vindt het lastig om met het ongewenste gedrag van de spelers, die onder aan de groep staan, om te gaan. De trainer zorgt ervoor dat deze spelers de training niet verstoren door ze te laten gaan en complimenten te geven. Wanneer spelers toch de training gaan verstoren dan maakt de trainer gebruik van straf, door de spelers rondjes te laten lopen. De trainer doet dit bewust om spelers af te laten koelen. Vervolgens gaat de trainer niet altijd het gesprek met de speler aan die ongewenst gedrag vertoonde. Het toepassen van straf is volgens de spelers niet altijd rechtvaardig om ongewenst gedrag tegen te gaan. De spelers adviseren de trainer om naar de verhalen van de spelers te luisteren.

Deelvraag 1. Op welke manier typeren trainer en spelers ongewenst gedrag tijdens de training?

Het valt de trainer en spelers op dat er tijdens de training ongewenst gedrag wordt vertoont door verschillende spelers. Het ongewenste gedrag is vooral externaliserend. Het externaliserend gedrag kenmerkt zich in oppositioneel gedrag van de spelers. Zo doen de spelers niet wat de trainer van hen vraagt, ze gaan op het veld liggen en weigeren de oefening uit te voeren. Daarnaast etteren de spelers elkaar door elkaars bal weg te trappen. Dit wordt niet altijd opgemerkt door de trainer. Bovendien wordt er veelal gelogen in het team. Zo wordt er gelogen over wat er precies is gebeurd tussen spelers. Doordat spelers liegen gelooft de trainer de spelers niet meer. Verder blijkt uit de resultaten dat het egocentrisme van spelers als ongewenst wordt ervaren door zowel de spelers als de trainer. Het egocentrisme kenmerkt zich door alleen spel van sommige spelers. Een mogelijke verklaring voor dit gedrag wordt gegeven door de trainer, hij weet namelijk dat egocentrisme kenmerkend is voor de leeftijd van spelers. Maar hij geeft wel aan dat sommige spelers te egocentrisch zijn tijdens de training.

Het valt op de spelers die veelal egocentrische gedrag vertonen boven aan de groep staan. Uit de resultaten blijkt dat er in het team sprake is van een natuurlijke hiërarchie. Spelers die onder aan de groep staan vertonen meestal oppositioneel gedrag, zoals het op de grond liggen en verstoren van de training. Verder blijkt uit de resultaten dat de trainer het niet uit maakt of spelers goed zijn, spelers die boven aan de groep staan, of slecht zijn spelers die veelal onder aan de groep staan. Maar het is opmerkelijk dat de trainer veelal het ongewenste gedrag van de spelers die onder aan de groep staan benoemd. Uit de resultaten is niet gebleken dat het niveauverschil opvalt bij de spelers. Maar hier kan wel een kanttekening bij gemaakt worden. De spelers die dit vertelde waren spelers die volgens de trainer goed in de groep lagen. Het zou dus kunnen zijn dat de spelers die onder aan de groep staan, dit wel zo ervaren.

Deelvraag 2. Welke verwachtingen en overtuigingen heeft de trainer van de spelers tijdens de training?

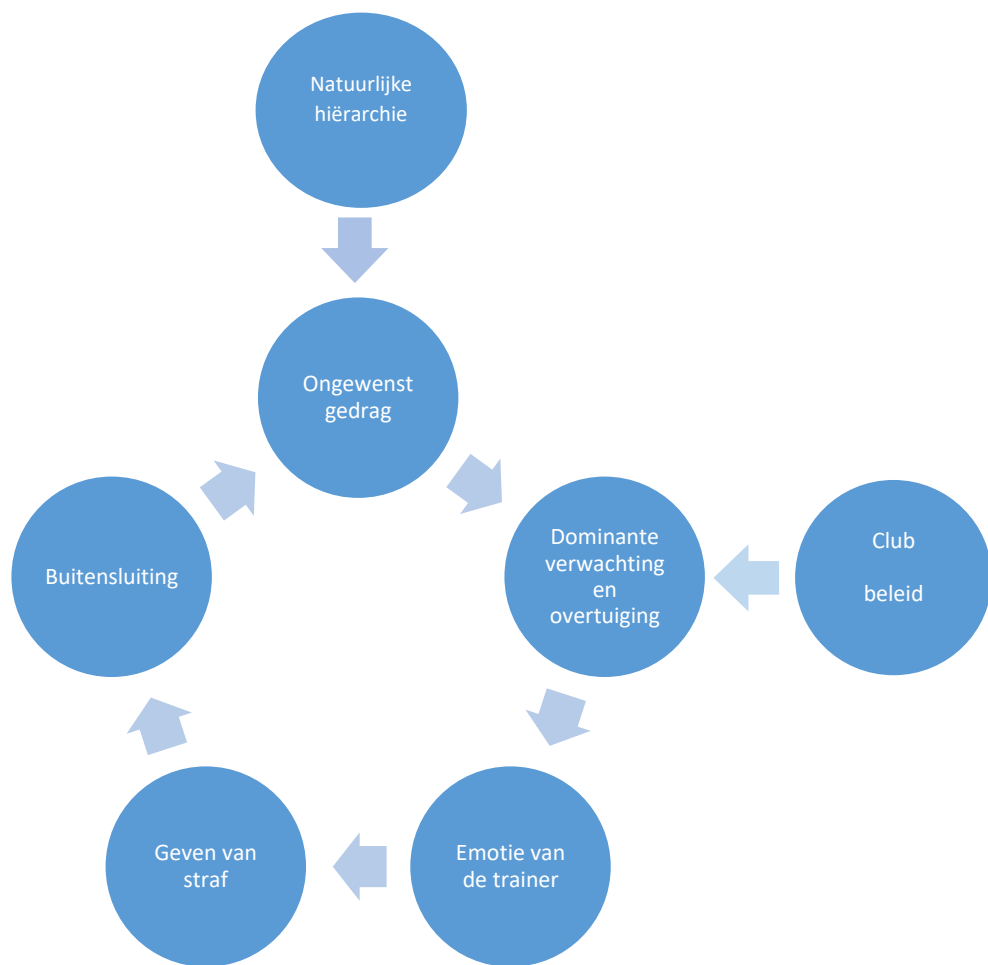
Uit de resultaten is gebleken dat presteren en winnen belangrijke waarden zijn van de trainer. Maar deze waarden worden ook uitgedragen door de vereniging. De vereniging stelt het eerste elftal namelijk boven de andere teams, er wordt verwacht dat dit team wint. Deze waarden worden ook ervaren door de spelers zelf blijkt uit de resultaten. De trainer verwacht van de spelers dat zij zich elke training inzetten en hun best doen. Volgens de trainer typeert dit een eerste elftal. Daarbij is de houding waarbij spelers 'willen winnen' een belangrijke indicator

voor de trainer. Uit de resultaten blijkt bovendien dat niet iedere speler, volgens de spelers, deze houding heeft. Maar dit blijkt uit de spelers die dit vertelde. Deze spelers hebben volgens de trainer een houding van het 'willen winnen'. De spelers die dat niet hebben, zijn niet meegenomen in dit onderzoek. Het zou kunnen zijn dat de spelers wel een houding hebben van het 'willen winnen', maar dat dit wordt onderdrukt door andere spelers.

Deelvraag 3. Hoe gaan de trainer en spelers om met het ongewenste gedrag tijdens de training?

De trainer probeert ongewenst gedrag te voorkomen door spelers positief te benaderen, zoals complimenten uit te delen en spelers individueel te benaderen. Maar uit de resultaten is gebleken dat door toename van spelers in het team de individuele aandacht minder is geworden volgens de trainer. Doordat de individuele aandacht minder is geworden ontstaat er volgens de trainer ongewenst gedrag van de spelers. De trainer merkt op dat hij het lastig vindt om met ongewenst gedrag van sommige spelers om te gaan. De trainer laat de spelers eerst gaan voordat hij deze spelers aanspreekt. Meestal dreigt de trainer met straf, door spelers bijvoorbeeld rondjes te laten lopen om het veld. Of de trainer besluit om het gedrag te negeren en later de spelers hierop aan te spreken. De spelers vinden het goed dat de trainer de spelers aangepreekt op ongewenst gedrag. Maar de spelers vinden wel dat het gebruik van straf niet altijd gerechtvaardigd is. Zo zou volgens de spelers de trainer naar het verhaal van de speler kunnen worden geluisterd. Daarnaast negeren de spelers de spelers die ongewenst gedrag vertonen tijdens de training. De spelers vinden dat dit gedrag niet hoort tijdens de training en vinden dit vervelend.

In de deelvragen zijn de hoofdthema's duidelijk terug te zien. Bij het beantwoorden van de deelvragen zijn mogelijke verbanden gevonden, deze zijn in een visuele cyclus weergegeven om deze mogelijke verbanden te verduidelijken.



Figuur 6. Verklarende cyclus trainer-spelerinteractie

Deze thema's zullen hieronder verder uitgediept worden door gebruikt te maken van bestaande literatuur die eerder zijn beschreven.

Ongewenst gedrag en natuurlijke hiërarchie Uit de resultaten is gebleken dat de trainer de oorzaak van het ongewenst gedrag buiten zich neer legt, namelijk de teamsamenstelling. De teamsamenstelling als mogelijke oorzaak van het ongewenste gedrag van spelers is terug te vinden in het model van Diemel (2019). Het model geeft weer dat externe factoren, zoals teamsamenstelling, invloed hebben op de trainer-spelerinteractie en op de speler signalen. Zo kan een groter team ervoor zorgen dat de aandacht verdeeld moet worden tussen de spelers. De alerte waarneming van de trainer neemt waarschijnlijk hierdoor af en daardoor kan de trainer moeilijker op alle signalen van de spelers reageren. Maar het is relevant om ook het gedrag van

de trainer te analyseren, het zou namelijk kunnen dat het gedrag van de trainer invloed heeft op het ongewenste gedrag tijdens de training (Rutten et al., 2011).

Ten eerste is uit de resultaten gebleken dat de trainer veelal boos reageert. Het lijkt erop dat de trainer weinig empathie toont tijdens de training bij spelers die ongewenst gedrag vertonen. Het zou kunnen dat de spelers zich minder begrepen voelen door de reactie van de trainer (Diemel, 2019). Wanneer spelers zich niet begrepen voelen kan dit leiden tot ongewenst gedrag (Middendorp, 2015). Uit onderzoek van Hilhorst et al. (2014) is gebleken dat trainers met weinig empathie kunnen reageren. Dit bleek namelijk het geval bij trainers die geïnterviewd en geobserveerd waren tijdens dat onderzoek. In het huidige onderzoek is er een vergelijkbaar resultaat gevonden. De trainer zou dus meer empathisch kunnen reageren op spelers die ongewenst gedrag vertonen. De trainer kan bijvoorbeeld genegenheid tonen, zich sociaal opstellen en vriendelijkheid tonen (Gurtman, 2009). Hierdoor kan een speler zich begrepen voelen, waardoor het ongewenst gedrag kan afnemen. Hier kan wel een kanttekening bij gemaakt worden. In het onderzoek is er gebruikt gemaakt van momentopnames. Het zou kunnen zijn dat de trainer op de momentopnames niet lekker in zijn fel zat en daardoor minder empathisch kan reageren, na afloop van het bekijken van de beelden bleek namelijk dat de trainer een vervelende dag had gehad. Dit heeft mogelijk het gedrag van de trainer beïnvloed tijdens de opnames. Maar bij de evaluatie van het onderzoek vertelde de trainer dat hij zichzelf in sommige situaties niet had willen terug zien. Het is dus van belang dat trainers zich bewust worden van hun eigen reactie en gedrag. In Nederland is er bijvoorbeeld de cursus ‘Er is meer te winnen; coachen op sociaal gedrag’ (Elfring, Noordman, Luderus, & Jacobs, 2012), deze cursus kan trainers helpen om, door te reflecteren op hun eigen handelen, bewustwording te creëren.

Ten tweede lijkt het erop dat de trainer zich minder verbonden voelt met de spelers, omdat er te veel spelers volgens de trainer zijn. Een mindere mate van verbondenheid kan het ongewenste gedrag veroorzaken (Middendorp, 2015). Middendorp (2015) geeft namelijk aan dat spelers de aandacht op zichzelf zullen vestigen, als zij niet opgemerkt of gezien worden door de trainer. Daarnaast is er volgens Middendorp (2015) in de relatie dan geen sprake van veiligheid, alleen dit kan niet geconcludeerd worden uit de resultaten die zijn gevonden. In dit onderzoek zijn de ervaringen van de spelers onderzocht die vrijwillig mee wilden doen. De ervaringen van de spelers die veelal het ongewenste gedrag vertoonde tijdens de training, zijn niet meegenomen in het onderzoek, omdat deze spelers geen toestemming hadden gekregen. Er kan alleen gesuggereerd worden wat de spelers mogelijk ervaren, vanuit de ervaringen van andere spelers

en de trainer. Bovendien is de trainer de vader van één van de spelers uit het team. Dit heeft mogelijk de antwoorden van de spelers beïnvloed. Om toch sociaal-wenselijke antwoorden te voorkomen van de spelers is door de onderzoeker duidelijk verteld dat de informatie niet doorverteld mocht worden, daarmee is geprobeerd om sociaal-wenselijke antwoorden te voorkomen. Voor vervolgonderzoek zou er geadviseerd worden om te kijken of er een vorm van onveiligheid wordt ervaren door de spelers tijdens de training en hierbij alle spelers te bevragen. Hierbij kunnen er beter individuele interviews afgenomen worden, in plaats van een focusgroepinterview. Omdat veiligheid een gevoelig onderwerp kan zijn. Het is dus van belang om hier verder onderzoek naar te doen, want een veilig sportklimaat is noodzakelijk voor het welbevinden van de spelers (Hilhorst et al. 2014).

Naast het gedrag van de trainer, blijkt uit de resultaten dat het gedrag en de positie in de hiërarchie van de spelers in het team een mogelijke invloed heeft op het ongewenste gedrag van spelers. Uit onderzoek van Rutten et al. (2011) blijkt namelijk dat het gedrag van de leiders in de groep invloed heeft op het gedrag van de rest van de spelers. Uit het huidige onderzoek blijkt dat de leiders van de groep veelal egocentrisch gedrag vertonen. Egocentrisch gedrag zorgt voor ongewenst gedrag van deze spelers zelf, bijvoorbeeld agressie en kliergedrag, maar ook heeft dit invloed op de rest van de groep. Zo kan dit gedrag ervoor zorgen dat spelers zich buitengesloten voelen, waardoor zij ook ongewenst gedrag gaan vertonen (Bortoli, Messina, Zorba, & Robazza, 2012). Pro-sociaal gedrag stimuleren helpt om egocentrisch gedrag van de spelers te verminderen (Bortoli et al. 2012). Om pro-sociaal gedrag te stimuleren is het van belang dat de trainer zich kan inleven en verplaatsen in de spelers (Holt, Sehn, Spence, Newton, & Ball, 2012). Daarbij is het van belang dat de trainer de signalen van de spelers open en empathische interpreteert (Diemel, 2019). Een empathische interpretatie houdt in dat de trainer zich kan verplaatsen in de basisbehoeftes die de speler heeft. Zo kan de trainer een speler meer autonomie geven door de speler bijvoorbeeld een keuzemogelijkheid te geven. De trainer voelt namelijk aan wat de speler op dat moment nodig heeft. Of de trainer merkt dat een andere speler meer behoefte heeft aan competentie, de trainer kan dan bijvoorbeeld voetbalvormen kiezen die aansluiten bij de doelen van deze speler. Wanneer de trainer merkt dat een speler meer behoefte heeft aan ondersteuning, dan kan de trainer werken aan het verbeteren van de relatie. Uit onderzoek blijkt dat trainers weinig kennis hebben over het bevorderen van de basisbehoeftes van de spelers (Hilhorst et al., 2014). Het is van belang dat in trainersopleidingen hier de focus op wordt gelegd, om zo de ontwikkeling van de spelers te bevorderen.

Presteren en winnen Naast het inleven in de spelers zorgt het kennen van de eigen morele overtuigingen ervoor dat pro-sociaal gedrag wordt gestimuleerd bij de spelers (Holt et al., 2012). Uit de resultaten blijkt namelijk dat presteren en winnen belangrijke waarden zijn voor de trainer, maar ook voor de vereniging. Uit onderzoek blijkt dat winnen en presteren dominante waarden zijn binnen verenigingen (Bronkhorst et al., 2018). Uit onderzoek van Hilhorst et al. (2014) blijkt dat het wenselijk is voor een positieve ontwikkeling van jeugdspelers om de focus niet te leggen op het winnen, maar op ontwikkeling van de spelers. Het lijkt erop dat de overtuigingen van de trainer ook bepaalde verwachtingen oproept van de spelers. De trainer heeft hoge verwachtingen, zoals hoge prestatiedoelen, van de spelers. Het is bekend dat veel trainers en coaches hoge prestatiedoelen hebben van bijvoorbeeld een eerste elftal. Hoge verwachtingen kunnen ervoor zorgen dat spelers minder plezier ervaren, waardoor zij mogelijk ongewenst gedrag vertonen (Crane & Temple, 2015). Het is dus van belang dat sportverenigingen beleid opstellen waarin ontwikkeling boven winnen en presteren staat (Bronkhorst et al., 2018).

Rechtvaardiging van straf Uit de resultaten is gebleken dat de trainer straf gebruikt om onder andere ongewenst gedrag tegen te gaan. Daarnaast geeft de trainer niet altijd nader toelichting waarom hij straf geeft. De trainer gaat door met zijn training en staat niet ‘stil’ om het gesprek aan te gaan met de des betreffende speler. Een trainer zou dan goed doen om een intermezzo in te bouwen in de training, dit zal de pedagogische tact van de trainer bevorderen (Middendorp, 2015). Hierin probeert hij het gesprek aan te gaan met de speler en de speler te begrijpen waarom hij ongewenst gedrag vertoont tijdens de training. Een trainer is in dat opzicht moreel verantwoordelijk voor (Middendorp, 2015). In onderzoek van Hilhorst et al. (2014) komt het gebruik van straf door trainers ook veelal terug. Om een veilig en pedagogisch sportklimaat te realiseren zouden trainers bovendien minder de focus op straffen moeten leggen (Steenbergen & Romijn, 2018). De spelers in dit onderzoek gaven aan dat de trainer meer moest luisteren naar de spelers zelf. Het lijkt er mogelijk op dat er sprake is van een disconnectie tussen trainer en spelers bij het geven van straf. De spelers vragen wellicht om meer connectie. Zo kunnen connecties ervoor zorgen dat de trainer en de spelers zich begrepen voelen door elkaar (Diemel, 2019). Daarnaast is het van belang dat de trainer zich focust op bepaald gewenst gedrag van de spelers en de speler hierbij ondersteund in plaats van het ongewenst gedrag te bestraffen (Steenbergen & Romijn, 2018). Het positief bekrachtigen en het ondersteunen kenmerkt zich voor de zorgende *ouder* ego-positie (Newton & Napper, 2010). De ego-positie waaruit de trainer reageert helpt bij het verklaren van het ongewenst gedrag. Uit de resultaten kan mogelijk

opgemaakt worden dat de trainer veelal reageert vanuit deze kritische *ouder* ego-positie, dit kan leiden tot ongewenst gedrag tijdens de training. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het reageren vanuit de kritisch *ouder* en *volwassene* ego-positie de spelers minder plezier ervaren en kan leiden tot ongewenst gedrag (Slater, 2002). Kortom, het is belangrijk om de onderlinge communicatiepatronen in kaart te brengen om zo bewustwording te creëren bij de trainer, zodat ongewenst gedrag voorkomen kan worden. In scholingsprogramma's voor trainers zou meer aandacht moeten komen voor het toepassen van deze communicatie vaardigheden van trainers. Deze kennis zal de praktische wijsheid en daarmee de pedagogische sensitiviteit van de trainer bevorderen (Diemel, 2019; Middendorp, 2015). Zo zal een trainer eerder weten wat hij moet doen of niet moet doen, als hij niet weet wat hij moet doen.

Aanbevelingen

In het huidige onderzoek is er exploratief gekeken naar de trainer-spelerinteractie. Hierbij is er gebruikt gemaakt van een onderzoeksdesign wat nog niet eerder in de sportcontext is gebruikt. Het onderzoeksdesign is aan te bevelen voor vervolgonderzoek, omdat het de ervaringen van de spelers en trainer in kaart heeft gebracht tijdens de training. Zowel de trainer als de spelers die mee hebben gedaan, vonden het leuk om deel te nemen aan het onderzoek. Het is bovendien nog interessant om het beeldmateriaal te analyseren voor vervolgonderzoek. Het beeldmateriaal kan de communicatiepatronen inzichtelijk maken en eventueel de vicieuze cirkel aanvullen. Het beeldmateriaal kan ook gebruikt worden om de groepsdynamica van het team in kaart te brengen. Daarnaast is er in dit onderzoek gebruikt gemaakt van één trainer en één team. Voor vervolgonderzoek wordt er geadviseerd om een vergelijkbaar onderzoek te doen bij meerdere teams en de gevonden resultaten met elkaar te vergelijken.

Bovendien laat dit onderzoek het belang van pedagogisch aspect van de sport zien. De trainer heeft een belangrijke rol in het welbevinden van de spelers tijdens de training. Een vereniging zou een (pedagogische) professional kunnen inschakelen om de trainers te helpen bij pedagogische vraagstukken. Dit onderzoek heeft een inkijk gegeven in de trainer-spelerinteractie, maar omdat de trainer-spelerinteractie complex is, moet er meer onderzoek gedaan worden om deze interactie in kaart te brengen.

5. Literatuurlijst

- Baarda, B., Hulst, M. van der & Goede, M. de (2012). *Basisboek interviewen : handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews (3e druk)*. Houten: Noordhoff.
- Bakx, A., Koopman, M., den Brok, P. & de Kruijf, J. (2015). Pupils' views on good primary school teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. DOI 10.1080/13540602.2014.995477.
- Bailey, R., Cope, E. J., & Pearce, G. (2013). Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 56-75.
- Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M., & Robazza, C. (2012). Contextual and individual influences on antisocial behaviour and psychobiosocial states of youth soccer players. *Psychology of sport and exercise*, 13, 397-406.
- Bronkhorst, A., Kerk, J. van der, & Schipper-van Veldhoven, N.H.M.J. (2018). Een pedagogisch sportklimaat: het realiseren van een positieve clubcultuur. Bussum: Coutinho.
- Côté, J. & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 307-323. DOI:10.1260/174795409789623892.
- Crane, J., Temple, V. (2015). A systematic review of dropout from organized sport among children and youth. *European Physical Education Review*, 21(1), 114-131. doi:10.1177/1356336X14555294.
- De Kruif, R., Vermeer, W, Fukink, R., Riksen-Walraven, M., Tavecchio, L. IJzendoorn, H., & Zeijl, J. (2007). *De nationale studie Pedagogische kwaliteit Kinderopvang*. Eindrapport Project 0 en 1.
- De Vries, P. (2014). Gedragsproblemen en het belang van de pedagogische sensitiviteit van de leerkracht. Geraadpleegd op 04-06-2021, van <https://wij-leren.nl/gedragsproblemen-tips.php>
- Diemel, K. (2019). Kwintessens in het handelen van leraren, een onderzoek naar pedagogische sensitiviteit in het onderwijs (Proefschrift). Geraadpleegd van: <https://repository.uvh.nl/uvh/bitstream/handle/11439/3360/Proefschrift%20Karin%20Diemel.pdf?sequence=1>
- Dreijer, R., & Pauwels, H. (2018). Onderzoek doen met kinderen: verzameling van leuke en creatieve werkvormen geschikt voor het doen van onderzoek met kinderen. Geraadpleegd van: <https://research.hanze.nl/nl/publications/onderzoek-doen-met-kinderen-verzameling-van-leuke-en-creatieve-we>
- Elfing, M., Noordman, W., Luderus, A. & Jacobs, F. (2012). *Er is meer te winnen...* Theorieboek. Nijmegen: Kennispraktijk.
- Endacott, J.L. (2016). Using Video-Stimulated Recall to Enhance Preservice-Teacher Reflection, *The New Educator*, 12(1), 28-47.

- Erkmen, B. (2014). Novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning ,and their classroom practices. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U.Journal of Education)* ,29(1), 99-113.
- Fix, M., & van der Kerk, J. (2018). Motivational climate en zelfdeterminatie. In A. Bronkhorst, J. van der Kerk, N. Schipper-Veldhoven (Red.), *Een pedagogisch sportklimaat* (pp. 57-77). Bussum, Nederland: Uitgeverij Countino.
- Gazdag, E., Nagy, K., & Szivák, J.(2019). "I Spy with My Little Eyes..." The use of video stimulated recall methodology in teacher training – The exploration of aims, goals and methodological characteristics of VSR methodology through systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 95(), 60–75.
doi:10.1016/j.ijer.2019.02.015
- Gemeente Heemstede. (2020). Beleidsplan sociaal domein. Geraadpleegd van:
<https://www.heemstede.nl/over-de-gemeente/beleidsstukken>
- Giroto, G., Júnior, & Fernandez, C. (2013). Following early career chemistry teachers: The development of pedagogical content knowledge from pre-service to a professional teacher. *Problems of Education in the 21st Century*, 55, 57-73.
- Guivernau, M., & Duda, J. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31, 67-85.
doi:10.1080/03057240120111445
- Gurtman, M. B. (2009). Exploring personality with the interpersonal circumplex. *Social Psychology Compass*, 3, 1–19
- Hansen, D., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 25–56.
- Hilhorst, J., Schipper-van Veldhoven, N.H.M.J., Jacobs, F.M., 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*. BlackboxPublishers.
- Holt, N., Sehn, Z., Spence, J., Newton, A., & Ball, G. (2012). Physical education and sport programs at an inner city school: exploring possibilities for positive youth development. *Physical education and sport pedagogy*, 17 (1), 97-113.
- Holt, N., Deal, C., Pankow, K., Tenenbaum, G., Eklund, R., & Boiangin, N. (2020). *Positive Youth Development Through Sport*, 429-446.
- Jacobs, F., Knoppers, A., Diekstra, R., & Sklad, M. (2015). Developing a Coach Education Course: A Bottom-Up Approach. *International Sport Coaching Journal*, 2, 178-186.
- Jacobs, F., & Ludéus, A. (2018). Caring climate en zelfreflectie. In A. Bronkhorst, J. van der Kerk, N. Schipper-Veldhoven (Red.), *Een pedagogisch sportklimaat* (pp. 79-91). Bussum, Nederland: Uitgeverij Countino.

- Juuso, H. & Laine, T. (2004) Tact and atmosphere in the pedagogical relationship, *Analytic Teaching*, 25(1), 1–17.
- Kenniscentrum Sport & bewegen. (2021). School actieve verenigingen. Geraadpleegd van: <https://www.kenniscentrumsportenbewegen.nl/interventies/interventie/schoolactieve-verenigingen/>
- Knoppers, A., & Bouman, Y. (1996). *Trainers/coaches: een kwestie van kwaliteit, de arbeidscultuur van trainers/coaches m/v*. Arnhem: NOC*NSF.
- Korthagen, F.A.J. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Korthagen, F.A.J. & Zwart, R. (2014). Het contact tussen leraar en leerling: verkenning van een basisbegrip. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 35(3), 73-84.
- Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., et al. (2004). Youth programs as contexts of positive development. In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *International handbook of positive psychology in practice: From research to application*, 540–560. New York: Wiley
- Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Manen, M. van (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.
- Mark, S., & Mulderij, K.J. (2008). Aanleg of aan te leren. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47, 181-189.
- Martinelle, Rob (2020). Using video-stimulated recall to understand the reflections of ambitious social studies teachers. *The Journal of Social Studies Research*, doi:10.1016/j.jssr.2020.03.001
- Middendorp, J. (2015). Relatie voor leer-kracht, een onderzoek naar het pedagogisch tactvol handelen van leerkrachten (Proefschrift). Geraadpleegd van: <https://repository.uvh.nl/uvh/bitstream/handle/11439/430/BW%20Jose%20Middendorp.pdf?sequence=1>
- Milistetd, M., Galatti, L., Collet, R., Tozetto, C., Bobato, A.V., & Nascimento, J.V. (2017). Sport coach education: Guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in physical education. *Journal of Physical Education*, 28, 2849. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2849>
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS) (2018). *Nationaal Sportakkoord: sport verenigt Nederland*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Newton, T. and Napper, R. (2010) Transactional Analysis and Coaching. In: Cox, E., Bachkirova, T. and Clutterbuck, D., Eds., *The Complete Handbook of Coaching*, SAGE, Los Angeles, London, 172-186.
- Nguyen, T.N., McFadden, A., Tangen, D., & Beutel, D. (2013). Video-stimulated recall interviews in qualitative research. In White, J (Ed.) *Proceedings of the 2013 International*

Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE). *Australian Association for Research in Education*, Australia, pp. 1-10.

NOC*NSF. (2020). Zo sport Nederland. Geraadpleegd van: https://nocnsf.nl/media/2908/zo-sport-nederland_nocnsf-sportonderzoek-2013-2019.pdf

O'Sullivan, M. and Doutis, P., (1994). Research on expertise: Guideposts for expertise and teacher education in physical education, *Quest*, 46, 176-185.

Pols, W. (2019). 'Ik heb spontaan gereageerd en gedaan wat ik dacht dat goed was.' : Pedagogische ervaringen van leraren in het middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogiek*, 39, 311-329.

RCH voetbal. (2021). Welkom bij RCH. Geraadpleegd van: <https://www.rch-voetbal.nl/clubinfo/welkom-bij-rch>

Rutten, E., Schuengel, C., Dirks, E., Stams, G., Biesta, G., & Hoeksma, J. (2011). Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context. *Social development*, 20 (2), 294-313.

Sagar, S., & Jowett, S. (2015). Fear of failure and self-control in the context of the coach-athlete relationship quality. *International journal of coaching science*, 9(2), 3-21.

Schipper-van Veldhoven, N., & Van der Kerk, J. (2012). Inleiding: Jeugdsport in een pedagogisch perspectief. In N. Schipper-van Veldhoven, H. van der Palen, J. van der Kerk, & R. Schuijers (red.), *Goud in elk kind: Jeugdsport in een pedagogisch perspectief* (pp. 11-18). Deventer: ...daM uitgeverij.

Schipper-van Veldhoven, N. (2020). Presentatie Kenniscafé Op naar een pedagogisch sportklimaat.

Schreuder, L., Valkestijn, M., & Mewissen, S. (2008). *School met vijf o's: onderwijs, opvoeding, ontwikkeling, opvang en ontspanning in een dagarrangement*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut (NJI).

Sipman, G., Thölke, J., Martens, R., & McKenney, S. (2019). The role of intuition in pedagogical tact: Educator views. *British educational research journal*, 45(6), 1186-1202.

Slater, S. (2002) Using Transactional Analysis in Sports Coaching. *Transactional Analysis Journal*, 32, 184-189

Steenbergen, J., & Romijn, D. (2018). *Van goede bedoelingen naar goed gedrag: tien inzichten in beïnvloeding van ongewenst gedrag voor trainers en bestuurders*. Utrecht: Mulier Instituut.

Stevens, L.M. & Bors, G. (2013). *Pedagogische Tact: het goede doen, óók in de ogen van de leerlingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Van Braak, M., de Groot, E., Veen, M. et al., (2018). Eliciting tacit knowledge: The potential of a reflective approach to video-stimulated interviewing. *Perspect Med Educ*, 7, 386-393.

Van Lieshout, F., Jacobs, G. ., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek : principes voor verandering in zorg en welzijn*. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.

Weiss, M. R., & Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest, Series*, 10(3), 1-8.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.

Yerrick, R. K., & Hoving, T. J. (2003). One foot on the dock and one foot on the boat: Differences among preservice science teachers' interpretations of field-based science methods in culturally diverse contexts. *Science Education*, 87(3), 390–418. doi:10.1002/sce.10057