



Nederlands
Jeugdinstituut

Medeopvoeders in de vrije tijd

Begeleiders in sport, cultuur en scouting over hun opvoedende rol
December 2021 | Marthe van Voorst van Beest

Samenvatting

Begeleiders in de sport-, cultuur- en scoutingsector, zowel professionals als vrijwilligers, kunnen als medeopvoeder bijdragen aan de opvoeding en ontwikkeling van kinderen en jongeren.¹ Dit kunnen ze doen door deel uit te maken van de pedagogische civil society en bij te dragen aan positieve factoren zoals sociale binding, steun, vaardigheidsontwikkeling, positieve sociale normen, verantwoordelijkheid en constructieve tijdsbesteding. Het doel van dit onderzoek was inzicht te verkrijgen in hoe begeleiders in de vrijetijdsvoorzieningen kijken naar hun opvoedende rol. Daarvoor heeft de onderzoeker kwalitatief onderzoek uitgevoerd met een vragenlijst (n = 69) en interviews (n = 11).

De resultaten laten zien dat de meeste begeleiders zichzelf zien als medeopvoeder. Ze streven hierbij de bovengenoemde factoren na, door met de kinderen in gesprek te gaan en hen van hun fouten te laten leren. De begeleiders gaven aan hierbij behoefte te hebben aan meer tijd, kennis en begeleiding. De resultaten impliceren dat begeleiders bereid zijn een opvoedende rol te vervullen in de ontwikkeling van kinderen. Daarom is het belangrijk dat koepelorganisaties en andere partijen die daarin kunnen voorzien deze begeleiders daarin ondersteunen.

De onderzoeker concludeert dat zowel professionals als vrijwilligers zichzelf zien als medeopvoeder, en vanuit die rol invloed uitoefenen op positieve factoren voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Begeleiders gaven aan voor zichzelf een rol te zien in het opvoeden en opgroeien van kinderen en jongeren. Waar professionals in verschillende sectoren zich steeds meer bewust worden van de pedagogische meerwaarde van hun vak, laat dit onderzoek de verbinding zien tussen deze ogenschijnlijk verschillende opvoedmilieus.

¹ Met 'kinderen' bedoelt de auteur meestal zowel kinderen als jongeren.

Inleiding

Kinderen in Nederland hebben recht op vrije tijd en deelname aan spel en recreatie, zoals beschreven in artikel 31 van het Kinderrechtenverdrag. Vrije tijd bestaat uit alle tijd die naar vrije keuze in te vullen is, tegenover verplichte tijd zoals school en huiswerk, en persoonlijke tijd zoals eten en slapen. Uit gegevens van het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) blijkt dat Nederlandse tieners gemiddeld 43,5 uur per week vrije tijd hebben. Deze tijd kunnen kinderen besteden aan ongestructureerde activiteiten, zoals lezen of afspreken met vrienden, of aan gestructureerde activiteiten, die gekenmerkt worden door volwassen toezicht en nadruk op vaardigheidsontwikkeling. Hieronder valt bijvoorbeeld lidmaatschap van een sport-, cultuur- of scoutingorganisatie. In 2019 was 52 procent van de jongeren tussen de 15 en 25 jaar lid van een sportvereniging of jeugdorganisatie zoals scouting, zo blijkt uit cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). Dergelijke verenigingen organiseren activiteiten voor hun leden, die hier een aanzienlijk deel van hun tijd doorbrengen.

Volgens de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1992) ontwikkelen kinderen zich binnen systemen die kind en gezin beïnvloeden en waarbinnen socialisatie en opvoeding plaatsvinden. Waar het gezin wordt gezien als het primaire opvoedmilieu, vormen ook andere systemen een belangrijk deel van de pedagogische civil society. Ze vormen samen de pedagogische basis: alle aspecten van het dagelijks leven van een kind, die het eerste ingrediënt zijn van een goed jeugdstelsel. Naast ouders kunnen immers ook andere volwassenen een opvoedende rol spelen, als medeopvoeder. Deze medeopvoeders kunnen steun bieden aan ouders en kinderen en zijn zo een belangrijk onderdeel van de pedagogische civil society.

Verskillende belangenbehartigers benadrukken dat vrijetijdsvoorzieningen ook andere doelen nastreven dan ontspanning en recreatie. De landelijke vertegenwoordiger van sportorganisaties NOC*NSF benadrukt bijvoorbeeld dat sport kan bijdragen aan sociale cohesie, normen en waarden. Sportverenigingen kunnen zo zorgen voor een positief pedagogisch klimaat. Volgens het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) draagt cultuurparticipatie bij aan zingeving en welbevinden. Een onderzoek naar de maatschappelijke waarde van scouting uit 2009 illustreert bovendien dat meer dan 90 procent van de scoutinggroepen waarde hecht aan persoonlijke ontwikkeling en samenwerken. Dergelijke positieve factoren voor de ontwikkeling van kinderen, zoals sociale binding of prosociale normen, kunnen dus worden versterkt in de vrijetijdsvoorzieningen. Begeleiders in deze voorzieningen nemen zo een medeopvoedende rol op zich en dragen bij aan een voorspoedige ontwikkeling van kinderen en jongeren.

Het belang van dergelijke positieve factoren heeft in de coronacrisis extra nadruk gekregen. Veel systemen vielen (deels) weg, zoals georganiseerde vrijetijdsbesteding. Door het wegvallen van sociale contacten en toename van eenzaamheid, verveling en depressieve klachten gaat ook de mentale gezondheid achteruit, zo blijkt uit een onderzoek van I&O Research. Daarom is het

belangrijk om te onderzoeken wat deze vrijetijdsvoorzieningen en hun begeleiders normaliter betekenen voor de ontwikkeling van kinderen.

Kortom, belangenbehartigers van vrijetijdsvoorzieningen benadrukken hun pedagogische meerwaarde, maar of die er daadwerkelijk is en hoe die wordt vormgegeven is afhankelijk van de houding van de begeleiders. Opvoeding vindt onbewust plaats, tussen de regels door. In haar promotieonderzoek maakte Marije Kesselring duidelijk dat onderzoek naar dergelijke nabij-formele medeopvoeders vooral betrekking had op leerkrachten. Begeleiders zijn in hun functie verantwoordelijk voor het organiseren en begeleiden van activiteiten, maar in hoeverre zij zichzelf als medeopvoeder zien en opvoedkundige doelen nastreven, is nog de vraag.

Om deze redenen is onderzoek gedaan naar de vraag of de houding van begeleiders aansluit bij literatuur over de pedagogische waarde van vrijetijdsvoorzieningen. Daarvoor is het van belang te begrijpen hoe begeleiders nadenken over hun rol als medeopvoeder, hoe ze dit tot uiting brengen en waar zij nog behoefte aan hebben. Het doel van dit onderzoek is inzicht te verkrijgen in hoe begeleiders zelf kijken naar hun opvoedende rol. Deze publicatie is een bewerking van de mijn Masterthesis van Auteur Marthe van Voorst van Beest bij de Universiteit Utrecht.

De onderzoeksvraag luidt: Hoe zien begeleiders in vrijetijdsvoorzieningen hun medeopvoedende rol ten aanzien van kinderen tussen de 4 en 18 jaar? Welke wordt geoperationaliseerd wordt aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

1. In hoeverre plaatsen begeleiders zichzelf in een rol van medeopvoeder?
2. Welke beschermende en versterkende factoren ten aanzien van de ontwikkeling van jeugdigen achten begeleiders relevant bij die rol?
3. Wat doen begeleiders om deze rol en de factoren in praktijk te brengen en wat zijn hierin hun behoeften?

Allereerst zijn verwachtingen op basis van wetenschappelijke literatuur geformuleerd, waarna de onderzoeksvragen zijn beantwoord met behulp van een vragenlijst en interviews.

Inhoud

Samenvatting	2
Inleiding	3
1. Medeopvoeders in de pedagogische civil society	6
1.1 Beschermende en versterkende factoren in vrijetijdsvoorzieningen	6
1.2 Praktijk en behoefte.....	7
2. Resultaten	8
2.1 Ervaren rol als medeopvoeder	8
2.2 Positieve factoren in de vrijetijdsvoorzieningen.....	10
2.3 Praktijk en behoeften.....	12
3. Conclusie	14
3.1 Beperkingen en sterke punten	16
3.2 Implicaties en aanbevelingen	16
3.3 Conclusie	17
Bijlagen	18
Bijlage 1: Methode	18
Bijlage 2: Tabellen.....	21
Referentielijst.....	24

1. Medeopvoeders in de pedagogische civil society

Een opgroeiend kind wordt beïnvloed door de verschillende systemen waarbinnen het zich beweegt; niet alleen thuis en op school, maar ook op de sportclub en in de buurt. Bronfenbrenners ecologische model (1992) beschrijft systemen die het opgroeiende kind direct of indirect beïnvloeden. Ontwikkeling is een product van deze dynamische systemen en hun wederzijdse beïnvloeding. Desondanks ligt er tegenwoordig veel focus op het individu en het kerngezin. Micha de Winter (2015) bepleit dat er meer aandacht zou moeten zijn voor de rol van de bredere pedagogische civil society. In een RMO-publicatie definiëren de auteurs de pedagogische civil society als: “dat deel van de samenleving waar burgers in vrijwillige verbanden verantwoordelijkheid nemen voor het pedagogisch klimaat”. In een goed functionerende pedagogische civil society hebben burgers de attitude om verantwoordelijkheden rondom opvoeding te delen, door middel van informele wederzijdse steun en sociale controle. Het gaat dus om gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opvoeding, met de volwassenen in de verschillende systemen rondom het kind. De rol die de volwassenen naast de primaire opvoeders innemen, duiden we aan met de term ‘medeopvoeder’. Kortom, of begeleiders een medeopvoedende rol aannemen, heeft te maken met de bereidheid van zowel begeleiders zelf als andere (mede)opvoeders in de leefomgeving van een kind om de verantwoordelijkheid met elkaar te delen.

1.1 Beschermende en versterkende factoren in vrijetijdsvoorzieningen

Door aandacht te geven aan factoren die een voorspoedige ontwikkeling ondersteunen, kunnen medeopvoeders de basis verstevigen waarmee een kind opgroeit. Er is uitvoerig empirisch onderzoek gedaan naar beschermende factoren (zie bijvoorbeeld *The handbook of Resilience in Children*, van Goldstein & Brooks), die worden gezien als beschermend tegen risicofactoren. Onderzoek naar versterkende factoren, die ongeacht aanwezigheid van risicofactoren werken, wordt vaak verricht vanuit brede perspectieven zoals *positive youth development*, zo zien we bijvoorbeeld bij onderzoekers Eccles en Gootman van de National Research Council and Institute of Medicine. Daarom heb ik in dit onderzoek de keuze gemaakt voor zogeheten theoretische triangulatie: ik voeg verschillende perspectieven samen om bepaalde factoren te kunnen onderscheiden. Daar zijn zes positieve factoren uitgekomen:

1. Sociale binding

Het kind heeft een warme emotionele band met zijn of haar sociale relaties, en heeft het gevoel ergens bij te horen en geaccepteerd te worden in een gemeenschap.

2. Steun

Het kind ervaart emotionele of praktische steun in sociale relaties met belangrijke volwassenen en met andere kinderen.

3. Vaardigheidsontwikkeling

Het kind krijgt mogelijkheden tot vaardigheidsontwikkeling, zoals sociale, emotionele, cognitieve en gedragsmatige competenties en kansen tot zelfontplooiing.

4. Positieve sociale normen

Het is voor het kind duidelijk welk positief sociaal gedrag gewaardeerd wordt.

5. Verantwoordelijkheid

Het kind ervaart kansen voor betrokkenheid en mogelijkheden om een bijdrage te leveren. Zo krijgt hij of zij de kans om een actieve rol aan te nemen, verantwoordelijkheid aan te leren en een gevoel van zelfeffectiviteit te krijgen.

6. Constructieve tijdsbesteding

Het kind krijgt mogelijkheden om in de vrije tijd mee te doen aan creatieve activiteiten, sport en ontspanning. Vooral gecombineerd met positieve relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen kan dit belangrijk zijn voor zijn of haar ontwikkeling.

Deze positieve factoren zijn relevant voor alle contexten waarin een kind opgroeit, dus ook voor de vrijetijdsvoorzieningen. Amerikaans onderzoek (Feldman & Matjasko, 2005; McHale, Crouter & Tucker, 2001) naar effecten van buitenschoolse activiteiten op de ontwikkeling van adolescenten laat positieve uitkomsten zien, zoals steun en sociale binding. Meer specifiek presenteren Bailey en anderen (2012) het *human capital model* waarin zij sport waarderen in termen van sociaal en persoonlijk kapitaal. Sportcoaches zien zichzelf bovendien als verantwoordelijk voor verschillende thema's, zoals competenties, zelfvertrouwen of connectie, zo blijkt uit een onderzoek van de universiteit van Wollongong (Vella, Oades & Crowe, 2011). Deelname aan cultuur kan helpen bij het versterken van sociale banden binnen en tussen sociale groepen, en zo sociaal kapitaal versterken. Zo laat Duits onderzoek onder vierjarigen zien dat gezamenlijk muziek maken leidde tot beter sociaal gedrag (Kirschner & Tomasello, 2010). Bij scoutinggroepen staan persoonlijke ontwikkeling en zelfontplooiing centraal. De doelstelling van Scouting Nederland om een bijdrage te leveren aan de vorming van de persoonlijkheid, illustreert dit. Kortom, de verwachting is dat begeleiders in hun rol als medeopvoeder de genoemde positieve factoren relevant achten. Wellicht streven zij de factoren zelfs actief na als opvoeddoelen.

1.2 Praktijk en behoefte

De medeopvoedende rol en de positieve factoren kunnen op verschillende manieren in praktijk worden gebracht. Dit is afhankelijk van de houding van de verschillende betrokkenen in de pedagogische civil society, die bereid moeten zijn om de verantwoordelijkheid over de opvoeding te delen. Een andere voorwaarde heeft te maken met de vaardigheden van begeleiders: naast vaktechnische zijn ook pedagogische (opvoedkundige) vaardigheden nodig. Een sportcoach moet pedagogisch bekwaam zijn en een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat kunnen realiseren. Er kan daarom verwacht worden dat begeleiders benoemen dat hun handelen gerelateerd is aan de houding van andere (mede)opvoeders en aan hun eigen pedagogische vaardigheden.

Een ander aspect is de aard van hun functie: vrijwilliger en professionals. Zo beargumenteert Metz (2013) dat vrijwilligers vrijer zijn dan professionals omdat ze niet geremd worden door randvoorwaarden van professionaliteit, zoals kennis, betrokkenheid en normatieve reflectie. Vanwege kenmerken als gelijkwaardigheid, nabijheid, oprechtheid en toegankelijkheid zijn vrijwilligers beter in het aangaan van betekenisvolle relaties. Tegelijkertijd kan dit leiden tot willekeur, amateurisme en ongewenst paternalisme (Metz et al., 2012). Er kan daarom verwacht worden dat vrijwilligers de nadruk leggen op de betekenisvolle relatie die ze met kinderen hebben, waar professionals de nadruk leggen op pedagogische kennis en professionaliteit.

2. Resultaten

Bij de weergave van de resultatensectie heb ik de volgorde van de onderzoeksvragen aangehouden. Citaten uit interviews of de vragenlijst illustreren de bevindingen. Hierbij heb ik benoemd in welke subgroep de participant viel en, indien bekend en relevant, in welk vrijetijdssector hij of zij werkzaam was.

2.1 Ervaren rol als medeopvoeder

De meeste participanten gaven aan dat zij zichzelf als medeopvoeder zien (zie tabel 1, bijlage 2). De grootste groep die aangaf zichzelf als medeopvoeder te zien bestond uit cultuurprofessionals, en de kleinste bestond uit sportprofessionals. Opvallend is dat professionals over de hele steekproef aangaven zichzelf minder als medeopvoeder te zien dan vrijwilligers; maar tussen de cultuursector (vooral professionals) en scouting (vooral vrijwilligers) was dit verschil niet consistent.

Opvoedende rol als vanzelfsprekend

Begeleiders gaven aan een vertrouwensband te hebben met de kinderen en opvoeding als vanzelf te zien terugkomen in de activiteiten: “Wij zijn niet alleen met sport bezig, wij zijn ook met opvoeding bezig. We zijn met welzijn bezig.” (Sportprofessional, hockey). Participanten beschreven hoe de medeopvoedende rol inherent is aan hun begeleidende rol: “Ik denk dat bijna elke omgang tussen volwassenen en kinderen gezien kan worden als medeopvoeden. Bewust of onbewust geef je kinderen waarden en normen die ze overnemen of waar ze wat mee doen.” (Sportvrijwilliger). Bovendien nemen ze een voorbeeldpositie in: “Je hebt een voorbeeldfunctie in je werk en daarbij zie ik mijzelf zeker als medeopvoeder. Jij bepaalt tenslotte wat wordt geaccepteerd en wat niet.” (Scoutingvrijwilliger).

Relatief kleine rol

Deze opvoedende rol is wel beperkt. Zo benoemden participanten uit zowel interviews als vragenlijst de grotere rol van andere medeopvoeders en de beperkte tijd die ze met de kinderen hebben: “Niet dat mijn rol in de ontwikkeling zó groot is dat het 80 tot 100 procent bij mij vandaan komt. Ik denk dat dat stukje juist heel klein is.” (Scoutingvrijwilliger).

Participanten die zichzelf niet als medeopvoeder zien, schreven dat toe aan hun eigen jonge leeftijd en hun entertainende taak. Ze gaven echter aan wel ongewenst gedrag te corrigeren, de kinderen te wijzen op vastgestelde regels, en als er iets aan de hand is, dat tegen de ouders te zeggen. Aangezien deze taken ook pedagogisch zijn, is het opmerkelijk dat de participanten deze als argumenten gebruikten om toe te lichten dat zij geen opvoedende rol hadden.

Relatie met ouders

Ouders werden genoemd als doorslaggevende opvoeders. Toch vonden begeleiders soms dat zij moeten compenseren voor gedrag van de ouders: “Soms zal [ik] ‘t kind toch zeg maar nog een beetje extra steun geven als ik merk dat de ouders dingen doen waarvan ik denk dat het niet in het belang van het kind is.” (Cultuurprofessional, muziekles).

Begeleiders gaven aan een informele relatie te hebben met (sommige) ouders. Begeleiders die aangaven een goede band te hebben met ouders, beschreven dit als een persoonlijke vriendschapsband. Ze stappen bijvoorbeeld op ouders af om te bespreken hoe het met hun kind gaat, advies te geven of samen een oplossing te zoeken. Waar sommige begeleiders aangaven buiten werktijd contact te hebben met ouders, vonden anderen dat nog lastig, mede door gebrek aan 'face-to-face' contact vanwege de coronamaatregelen. Andere begeleiders benoemden dat ze juist bij online lessen meer contact hebben met ouders dan ervoor:

"Omdat heel veel ouders nu natuurlijk thuis werken, [...] sommige ouders zitten dan ook in dezelfde ruimte als ik les aan het geven ben. Dat ze meer begrijpen ook wat hun kind aan het doen is en wat hun kind aan het leren is en hoe dat gaat en dat ze meer zien van hoe je dat ook aan kunt pakken. Dat je makkelijker contact met ouders hebt." (Cultuurprofessional, muzikles).

Begeleiders beschreven ook professionele relaties met (sommige) ouders. Zij stappen zelf niet actief op ouders af, maar gaan ervan uit dat ouders naar hen komen als dat nodig is: "De ouders die wat willen zeggen, [...], die zeggen het wel." (Scoutingvrijwilliger). Begeleiders die aangaven weinig contact te hebben met de ouders, benoemden dat ze ouders alleen zien bij het ophalen/wegbrengen van hun kind. Met die ouders hebben begeleiders niet genoeg tijd voor informeel contact: "Ja de les begint, de les stopt, de volgende staat al klaar. Worden ze misschien wel opgehaald door ouders maar je hebt toch niet zo veel tijd om daar een praatje te maken, even kort." (Cultuurprofessional, muzikles). Behalve tijdgebrek noemden begeleiders ook verkeerde verwachtingen en botsende opvoedingsvisies als redenen voor afstandelijkere relaties:

"Dat ouders [...] zeggen van 'nou als je t niet meer leuk vindt, dan kan je tegen de leiding zeggen dat ze ons kunnen bellen en dan komen wij je halen.' Maar zeker op een weekendje, of al helemaal op een zomerkamp, voorkomt dat dat ze [...] daar echt in mee durven te gaan. Omdat ze eigenlijk al met één voet buiten de deur staan. [...] Als ouders dat persoonlijk vooraf al met kinderen afspreken, dan wordt het voor ons heel [moeilijk] om die erin mee te krijgen." (Scoutingvrijwilliger).

De relatie die begeleiders met de ouders van de kinderen hebben varieert dus van vriendschappelijk tot professioneel, afhankelijk van de mate waarin ouders en begeleiders proactief op de ander afstappen en informeel contact opnemen.

Samenvattend, zowel uit de vragenlijst als de interviews komt naar voren dat de meeste begeleiders zichzelf zien als medeopvoeder en bereid zijn een deel van de opvoedverantwoordelijkheid op zich te nemen. Dit geldt meer voor de cultuursector dan andere branches, en meer voor vrijwilligers dan professionals. Een nuance is dat ouders de belangrijkste opvoeders blijven en dat de relatie met hen dus een belangrijke voorwaarde is.

2.2 Positieve factoren in de vrijetijdsvoorzieningen

Participanten gaven in de vragenlijst aan in hoeverre zij bijdragen aan zes positieve factoren: 1) sociale binding, 2) steun, 3) vaardigheidsontwikkeling, 4) positieve sociale normen, 5) verantwoordelijkheid en 6) constructieve tijdsbesteding (zie tabel 2, bijlage 2). De factor ‘steun’ werd het meest relevant geacht en de factor ‘verantwoordelijkheid’ het minst. Participanten uit de cultuursector achtten alle factoren relevanter dan de participanten uit andere sectoren. Zowel over de gehele steekproef als binnen de sportsector leken de professionals zich meer bezig te houden met de positieve factoren dan vrijwilligers. Begeleiders beschreven in de interviews hoe ze, naast verantwoordelijkheden zoals fysieke en/of emotionele veiligheid en het aanleren van de activiteit, lessen aanleren die kinderen kunnen generaliseren naar andere aspecten van hun leven. In de volgende paragrafen komen deze aan bod, op volgorde van vaakst naar minst vaak genoemd.

Plezier en zelfvertrouwen

Begeleiders gaven aan dat *plezier op de eerste plaats* staat: “en dan is het misschien minder hoogstaand als, weet ik veel wat, maar we krijgen wel altijd te horen van ja, plezier straalt ervan af. En dát vind ik een belangrijke voorwaarde.” (Cultuurvrijwilliger, theater). Bovendien werd het verhogen van *zelfvertrouwen* belangrijk geacht. Begeleiders vonden dat kinderen zichzelf moeten kunnen zijn, zich *gewaardeerd* moeten voelen en moeten leren dat ze *niet overal goed in kunnen/hoeven te zijn*.

Groepsgevoel

Onder groepsgevoel vallen de factoren ‘sociale binding’, ‘steun’ en ‘positieve sociale normen’. ‘Sociale binding’ werd beschreven in context van de groep, waar ‘positieve sociale normen’ belangrijk zijn voor de sfeer en hechtheid. Om het groepsgevoel te versterken plaatsten begeleiders *contact boven de activiteit*: “Nu zijn we sinds een maand ongeveer weer een beetje buiten begonnen. We zitten op een schoolplein van een basisschool. Zitten we conditie en kracht-oefeningetjes te doen. Vooral om die kinderen weer bij elkaar te krijgen voor de gezelligheid en dat ze elkaar weer zien.” (Sportvrijwilliger, turnen).

Normen als aardig zijn, complimenten geven en respect vormen een basis voor de groeps sfeer, en begeleiders gaven aan normen te kunnen aanleren die thuis (nog) niet bekend zijn. Bovendien hechten begeleiders waarde aan de norm om elkaar te steunen, wat aan de factor *steun* refereert. Op dit gebied had de coronacrisis een positief effect, omdat *kinderen hun behoefte aan steun meer bij elkaar zoeken*. Daarnaast gaven begeleiders aan graag steun te willen bieden aan de kinderen, door ze *zich welkom te laten voelen*: “Het is echt die relatie opbouwen, die warmte, dat je gezien wordt, dat je aandacht krijgt. Ja en ik denk dat heel veel kinderen dat heel hard nodig hebben ook.” (Sportprofessional, hockey). Begeleiders benoemden hierbij dat zij niet alleen de kinderen, maar ook *ouders kunnen steunen*, maar dat ouders dit niet altijd weten: “Dat het ouders ook kan helpen als ze dat, als ze die steun wat meer zoeken ook bij mij als muziekdocent, of bij gewoon andere medeopvoeders.” (Cultuurprofessional, muziekles).

Begeleiders hechten dus waarde aan de positieve factoren ‘steun’, ‘sociale binding’ en ‘positieve sociale normen’, door te streven naar een positieve en verwelkomende sfeer in de groep.

Vaardigheidsontwikkeling en competenties

Daarnaast beschreven begeleiders dat ze aandacht schenken aan sociale, cognitieve en emotionele vaardigheden en andere competenties. Ze hechten waarde aan cognitieve vaardigheden zoals *kritisch denken* en *concentratie*; aan sociale vaardigheden zoals *samenwerken* en *het maken van vrienden*: “Ik kies om daar bewust aan bij te dragen door impliciet aandacht te besteden aan sociale vaardigheden.” (Sportprofessional); en aan emotionele vaardigheden zoals *het uiten van hun gevoelens*, *het omgaan met onzekerheid* en *winst en verlies*:

“Dat je leert om met je gevoelens om te gaan, met frustraties, ook met blijheid. Dat je daar, ook als je bijvoorbeeld moeite hebt om dat te verwoorden, dat je dat door middel van muziek maken zelf vanbinnen kunt verwerken.” (Cultuurprofessional, muzikles).

Begeleiders gaven ook aan *zelfontplooiing en talentontwikkeling* na te streven, zodat kinderen hun eigen kracht leren kennen en uit hun comfortzone stappen: “Het mooiste is als je dat talent naar boven ziet komen en hun gereedschapskistje gevuld wordt zodat ze makkelijker door het leven kunnen, dat is het mooiste wat er is.” (Sportprofessional, voetbal).

Ten slotte beschreven begeleiders *empathie* en *doorzettingsvermogen* als doelen: “Ik vind het wel belangrijk dat ze iets echt geprobeerd hebben voordat ze aangeven dat ze iets niet leuk vinden, of dat ze het niks vinden. [...] zodat ze dingen echt uitproberen, echt voor zichzelf uitvinden hoe iets is, of wat iets precies is, of ze het leuk vinden of niet, voordat ze daar een beslissing over maken.” (Scoutingvrijwilliger).

Begeleiders geven dus aandacht aan de positieve factor ‘vaardigheidsontwikkeling’, door opvoeddoelen na te streven met betrekking tot sociale, cognitieve en emotionele vaardigheden, zelfontplooiing, en competenties zoals empathie en doorzettingsvermogen.

Verantwoordelijkheid

Verder gaven begeleiders aan het *nemen van verantwoordelijkheid* en *zelfstandig worden* na te streven. Kinderen worden geacht zich *aan afspraken te houden* en krijgen *verantwoordelijkheid over elkaar*. Begeleiders vertelden dat jongeren zelf activiteiten organiseren:

“Het gaat sneller als ik zelf de telefoon zou pakken en het zelf even allemaal snel zou regelen, maar wij willen inderdaad wel echt stimuleren dat die jongeren dat zelf doen. Om ook te leren en ook wel een beetje mogelijkheid te geven om fouten te kunnen maken.” (Scoutingvrijwilliger).

Constructieve tijdsbesteding

De positieve factor ‘constructieve tijdsbesteding’ beschreven begeleiders in termen van *eigen ervaringen* die het kind opdoet met de activiteit, of als functie van *uitlaatklep* of *afleiding* van een vervelende thuissituatie: “Want die komen bij je en die horen allemaal gezeur thuis en niks is goed. En dan komen ze bij jou en dan mogen ze even losgaan.” (Sportprofessional, voetbal).

Bij activiteiten waarbij plezier op de eerste plaats staat, zijn begeleiders van mening dat ze ook bijdragen aan positieve factoren. Zij streven naar het versterken van de factoren, als opvoeddoelen.

Begeleiders in de cultuursector lijken hier het meeste mee bezig te zijn, en professionals geven meer relevantie aan de positieve factoren dan vrijwilligers.

2.3 Praktijk en behoeften

Over het algemeen gaven begeleiders aan tevreden te zijn met hun medeopvoedende rol. Ze halen er plezier uit, en vrijwilligers zien het als hobby. Om opvoeddoelen te behalen gebruiken zij verschillende manieren, vaardigheden en kennisbronnen. Sommigen gaven aan het belangrijk te vinden om *pas in te grijpen als iets misgaat* of kinderen te leren *elkaar te corrigeren*.

Autoritatieve opvoedstijl

Veel begeleiders gaven aan *in gesprek* te gaan met het kind of de groep. Ze *vragen* hoe het gaat, geven *complimenten* of *spreken kinderen aan* op hun gedrag. Hierbij geven ze vaak *uitleg* waarom bepaald gedrag (niet) gewenst is. Ze geven dan aan dat het kind geen verkeerde bedoelingen heeft en het nog moet leren. Begeleiders passen hun strategie aan op de *behoeften van de kinderen* of stellen samen met hen doelen op. Hierin hebben ze een *positieve houding* en waardering voor positief gedrag.

Door de coronamaatregelen vonden activiteiten echter online plaats, wat het moeilijker maakte: “Want ben je bij elkaar om te oefenen, dan kan zo'n kind een keer even apart gaan zitten en dan loop je ernaartoe van 'goh is er wat?' [...] online merk je dat niet. Zo'n kind gaat dan eventjes zogenaamd naar het toilet of weet ik veel wat. Dus dat vind ik een gemis.” (Cultuurvrijwilliger, theater).

Daarnaast achten begeleiders het waardevol dat kinderen leren door ervaring: “Dat benoem ik en dat ervaren ze. [...] Ik zeg '1, 2, 3, go' en dan gaan we allemaal spelen, tegelijk en wie 't snelste is heeft gewonnen. Ja, dat klinkt helemaal nergens naar, dat hebben ze tuurlijk meteen al in de gaten. [...] Ik merk wel dat het voor veel kinderen een echte eyeopener is.” (Cultuurprofessional, muziekles).

Begeleiders gaven aan dat als kinderen iets aan hen vertellen waarvan ze denken dat ouders het moeten weten, ze de regie bij het kind willen houden: “Toen heb ik ook gezegd van 'joh, weten je ouders dat?' Nee, die wisten dat niet. Ik zeg, 'ja, maar dit is wel iets waar jouw ouders echt iets van moeten weten [...] maar, zal ik ze dan bellen en dat ik erbij zit? Dat we je ouders benaderen?’” (Cultuurvrijwilliger, theater).

Begeleiders gaven dus aan een autoritatieve opvoedstijl aan te nemen, waarbij ze het kind behandelen als gelijke, en een positieve houding aannemen.

Samenwerking en advies

Begeleiders gaven aan samenwerking met collega's en bestuur belangrijk te vinden. Ze benoemden dat ze een goede medeopvoeder kunnen zijn als ze *dezelfde attitude* als en een *goede band met hun collega's* hebben. Zodat ze *advies kunnen vragen*, kunnen *samenwerken*, of *taken kunnen verdelen*. Maar ze gaven ook aan dat er soms botsingen en belangenverschillen zijn met bestuurders. Zo *oefent een bestuur* soms *druk* uit om minder geld uit te geven, of op een manier te handelen die *in strijd is met de opvoedvisie* van de begeleiders.

Begeleiders maakten kenbaar dat ze ook *advies vragen buiten hun vereniging*, aan een *kennis met expertise* of aan *andere medeopvoeders*. Daarnaast kan *samenwerking tussen verenigingen* waardevol zijn. Begeleiders *kunnen bij koepelorganisaties terecht* met vragen en hebben behoefte aan *sparringspartners en klankbord*: “Als jij contact hebt met andere verenigingen, bijvoorbeeld wedstrijden. Dat je ook wel eens een keer spart met andere trainers van 'goh hoe doen jullie het nu en wat is jullie aanpak?' Dat is natuurlijk ook altijd wel erg interessant.” (Sportvrijwilliger, turnen).

Begeleiders werken dus samen met hun collega's, bestuur en externe contacten, waardoor ze zich afhankelijk voelen van de relatie met hen.

Meer tijd, kennis en begeleiding

Participanten spenderen een *relatief klein gedeelte van de tijd* met de kinderen en benoemden dat *opvoedtaken meer tijd vereisen*. Hierbij gaven zij aan dat vrijwilligers minder tijd hebben, en ook *niet meer tijd willen besteden*.

Verder vinden begeleiders het moeilijk *hoe het beste om te gaan met ongewenst gedrag* of hoe *aandacht eerlijk te verdelen*. Aan de andere kant benoemden ze dat *ervaring al veel helpt* en *te veel kennis afstand kan creëren*: “Ik denk niet dat dat per se van belang is dat wij dat moeten kunnen, omdat je de band met die kinderen dan heel anders in gaat richten. [...] als zij wat willen vertellen, dan mogen ze dat vertellen. Dan staan we daarvoor open. Maar als zij niks willen vertellen dan hoeft het ook niet. Want daarvoor zijn wij ook helemaal er niet.” (Scoutingvrijwilliger).

Begeleiders droegen aan dat veel sportverenigingen ouders inzetten als trainer, maar dat die *niet de benodigde pedagogische kennis hebben*. Een *professional met een pedagogische opdracht* binnen verenigingen is volgens hen de oplossing: “Hoe wij 't vaak zien is, op school heb je een remedial teacher, een maatschappelijk werker, en intern begeleider en een vakdocent, een talentcoördinator, noem het maar op. En bij de sportvereniging niet. Terwijl die kinderen zich gewoon van daar [...] naar de sport [begeven]. [...] je hebt ze misschien minder lang, maar je hebt dezelfde kinderen.” (Sportprofessional, hockey).

Dergelijke vraagstukken kunnen opgepakt worden door koepelorganisaties, of in opleidingen worden aangeleerd. De aandacht van koepelorganisaties is soms *oneerlijk verdeeld*: “De kinderen hier uit de buurt, bij deze verenigingen, zullen nooit bij het profvoetbal komen, of bij het Nederlands elftal, dus het belangrijkste is dan: wat kan je er nog meer uithalen om ze te ondersteunen? [...] ik vind ook dat de [koepelorganisatie] daar echt heel veel laat liggen. Maar ja, die zijn gericht op de eredivisie.” (Sportprofessional, voetbal).

Begeleiders streven dus op verschillende manieren naar opvoedkundige doelen, waarbij de meesten een autoritatieve opvoedstijl aannemen. Ze geven aan behoefte te hebben aan kennis en begeleiding vanuit koepelorganisaties en aan meer tijd, zodat ze kunnen samenwerken met collega's, bestuur en de ouders van de kinderen. Hiermee kunnen botsende verwachtingen en opvoedvisies worden besproken en voorkomen of opgelost. Ze zouden willen dat koepelorganisaties hen meer ondersteunen en hun aandacht beter verdelen.

3. Conclusie

Dit onderzoek had als doel inzicht te verkrijgen in hoe begeleiders in de sport- en cultuursector en scouting kijken naar hun opvoedende rol. De eerste onderzoeksvraag betrof de mate waarin begeleiders zichzelf zien als medeopvoeder en dus bereid zijn een deel van de opvoedverantwoordelijkheid op zich te nemen. Deze bereidheid is de kern van een goed functionerende pedagogische civil society. Uit dit onderzoek bleek dat de meeste begeleiders zichzelf in een medeopvoedende rol plaatsen: ze hebben een voorbeeldfunctie voor en een vertrouwensband met de kinderen. Deze rol is beperkt vanwege de weinige tijd die ze met de kinderen doorbrengen en de grotere rol van andere (mede)opvoeders. Dit is in lijn met de verwachting dat begeleiders hun rol relateren aan de houding van andere medeopvoeders, omdat het mandaat dat medeopvoeders van ouders krijgen gebonden is aan tijd. Begeleiders erkennen dus dat zij slechts medeopvoeder zijn wanneer zij met de kinderen zijn.

Tegelijkertijd benoemden enkele participanten dat zij buiten de activiteit contact hebben met kinderen en ouders, en dat ze dat als positief ervaren. Wat maakt dat ouders de grenzen van dit mandaat anders ervaren dan begeleiders? Dit kan te maken hebben met hun relatie. Waar sommige begeleiders en ouders een vriendschappelijke relatie hebben, is die bij andere meer professioneel. Bekendheid en wederzijds vertrouwen kan maken dat ouders de autoriteit van een medeopvoeder sneller accepteren. Bij een vriendschappelijke band voelen begeleiders zich misschien vrijer om de grenzen van hun mandaat te overschrijden, of geven ouders hun een breder mandaat. Toekomstig onderzoek kan zich richten op de wenselijkheid van het versterken van een dergelijke vriendschappelijke band, opdat begeleiders de ouders en kinderen meer kunnen ondersteunen in de opvoeding en ontwikkeling.

De tweede onderzoeksvraag betrof de positieve factoren die begeleiders nastreven. De verwachting was dat begeleiders bijdragen aan positieve factoren. Dit onderzoek wijst uit dat plezier op de eerste plek staat. Daarnaast achten begeleiders de zes positieve factoren relevant. 'Steun' was voor de gehele steekproef het meest relevant. Bovendien lijken begeleiders in de cultuursector zich meer bezig te houden met alle factoren. De verschillen tussen factoren en sectoren in dit onderzoek waren klein; toekomstig onderzoek zou gericht kunnen zijn op verdere nuancering. Zo zou het waardevol zijn om inzicht te krijgen in de verschillen tussen factoren, door te onderzoeken hoe begeleiders deze en andere positieve factoren zouden prioriteren. Bovendien kan met observatieonderzoek onderzocht worden welke factoren daadwerkelijk terug te zien zijn in de praktijk.

Daarnaast beschreven respondenten opvoeddoelen die te relateren zijn aan positieve factoren die nog niet in dit onderzoek waren meegenomen. Zo werd 'samenwerking' benoemd als een belangrijke voorwaarde. Samenwerking tussen (mede)opvoeders uit verschillende opvoedmilieus is belangrijk voor een positieve ontwikkeling van kinderen, zo blijkt onder meer uit een onderzoek naar 'community programs' (Eccles & Gootman, 2002). En in de 'top tien van beschermende factoren' van het Nederlands Jeugdinstituut zien we daarnaast de factor 'erkenning en waardering

van positief gedrag' terug, in de manier waarop begeleiders andere factoren en opvoeddoelen nastreven. Toekomstig onderzoek zou zich dus op deze factoren kunnen richten, om een breder beeld te krijgen van de waarde van de vrijetijdsvoorzieningen.

De laatste onderzoeksvraag betrof de manier waarop begeleiders hun rol als medeopvoeder in praktijk brengen en wat zij hierin nodig hebben. Begeleiders lijken een autoritatieve opvoedstijl aan te nemen en hun rol te relateren aan de houding van andere medeopvoeders en aan hun eigen vaardigheden. Onder deze vaardigheden vallen volgens lector Sportpedagogiek Schipper-van Veldhoven (persoonlijke communicatie, 17-5-2021) bijvoorbeeld zelfinzicht en zelfreflectie, als belangrijke factoren voor intentie, kennis en kunde over de pedagogiek achter gedrag. Voor vaardigheden en kennis gaven begeleiders aan behoefte te hebben aan meer en betere controle en training vanuit koepelorganisatie. De belangrijkste voorwaarde is de tijd die ze met de kinderen doorbrengen. Tijd is dan ook een factor die de grenzen bepaalt van het mandaat dat begeleiders van ouders krijgen: het eindigt tegelijk met de activiteit (Kesselring, 2016).

Begeleiders lijken te verwachten dat de mate van invloed die zij uitoefenen op de opvoeding, positief gerelateerd is aan de hoeveelheid tijd die ze met de kinderen doorbrengen. Onderzoek naar tijd-effecten in opvoeding is veelal gericht op het gezin (Hsin & Felfe, 2014; Huston & Rozenkrantz Aronson, 2005), maar vergelijkbaar onderzoek naar medeopvoeders ontbreekt. Toekomstig onderzoek kan gericht zijn op de mate waarin tijd een rol speelt in de opvoedkundige invloed van een medeopvoeder.

Als we de aard van functies met elkaar vergelijken, zien we dat professionals zichzelf minder als medeopvoeder beschouwen dan vrijwilligers. Tegelijkertijd geven professionals aan zich meer bezig te houden met de positieve factoren. Echter, de onderzoeksgroep uit de cultuursector bestond vooral uit professionals en zij zien zichzelf meer als medeopvoeder dan begeleiders in sport en scouting. Deze resultaten zijn niet eenduidig, wat vragen oproept over het inhoudelijke verschil tussen de aard van de functies (vrijwillig of professioneel) en tussen de sectoren. De verwachting was dat vrijwilligers nadruk zouden leggen op hun betekenisvolle relatie met de kinderen en dat zij willekeuriger te werk gaan (Jarret, Sullivan & Watkins, 2005; Metz et al., 2012). Professionals zouden gebonden zijn aan randvoorwaarden van professionaliteit, zoals reflectie en kennis (Metz, 2013).

Wellicht zijn de bevindingen te verklaren door verschil in visie op de inhoud van een (mede)opvoedende rol. Vrijwilligers zien zichzelf wellicht als medeopvoeder vanwege hun betekenisvolle relatie met de kinderen, maar richten zich minder op positieve factoren door een gebrek aan benodigde pedagogische deskundigheid (Metz & Meijs, 2015). Professionals daarentegen, hebben hier kennis over, en hechten er meer waarde aan. Zij kijken bovendien kritischer naar hun eigen medeopvoedende rol vanuit professionele zelfreflectie. Elke functieaard (vrijwillig of professioneel) heeft voor- en nadelen ten opzichte van de andere. Koepelorganisaties zouden in hun controle en training kunnen nagaan hoe zij pedagogische vaardigheden en kennis kunnen bijbrengen zonder de vrijwillige begeleidersrelatie te over-professionaliseren. Toekomstig onderzoek kan nagaan hoe de functieaarden 'professioneel' en 'vrijwillig' elkaar kunnen aanvullen, zonder hun unieke voordelen te verliezen.

3.1 Beperkingen en sterke punten

Dit onderzoek heeft enkele beperkingen. Ten eerste is het mogelijk dat er selectie-effecten zijn opgetreden door de sturende titel van het onderzoek. Wellicht heeft dit begeleiders aangetrokken met interesse in hun pedagogische taak, terwijl het begeleiders die zichzelf niet als medeopvoeder zien mogelijk heeft afgeschrikt, waardoor zij niet participeerden. Bovendien is niet gevraagd naar het dagelijkse beroep van vrijwilligers, dus wellicht hebben zij een pedagogische opleiding gehad. Andere beperkingen zijn mogelijke sociale-wenselijkheidseffecten. De houding van de interviewer en de sturende aard van de vragen kunnen de participanten een indruk hebben gegeven van wat de onderzoeker positief zou waarderen; een interviewer met meer ervaring en training beschikt over betere interviewvaardigheden en dat had mogelijk meer valide resultaten opgeleverd. Een derde beperking heeft te maken met de conclusie dat alle bevroegde factoren relevant worden geacht. Dit roept de vraag op of er sprake is van prioritering binnen deze factoren, en of die prioritering verschilt tussen sectoren en tussen functieaarden (vrijwillig of professioneel). De steekproef was te klein om hier conclusies aan te verbinden. Ten slotte bevatte de steekproef slechts een beperkt deel van de vrijetijdssector, waarbij uit het vrijwillig jeugdwerk uitsluitend scouting is meegenomen; er bestaan nog veel meer organisaties die een waardevolle rol kunnen spelen.

Enkele sterke punten van dit onderzoek hebben te maken met de verbindende rol tussen de verschillende vrijetijdssectoren. De drie sectoren zijn elk op hun eigen manier bezig met het onderzoeken en versterken van hun pedagogische taak, maar dit onderzoek laat zien dat er ook overeenkomsten zijn. Verder is in de voorbereiding, uitvoering en rapportage van het onderzoek gebruikgemaakt van klankbord en feedback van verschillende partijen, zoals het Nederlands Jeugdinstituut als opdrachtgever, Marije Kesselring en Nicolette Schipper-van Veldhoven als experts, en medestudenten als peers. Dit maakt dat het onderzoek vanuit verschillende invalshoeken is benaderd en dat de validiteit is verbeterd. Ten slotte maakt de kwalitatieve aard van dit onderzoek dat er een betrouwbaar beeld geschetst is van hoe begeleiders naar hun rol kijken. Zij hebben hierdoor podium gekregen om hun gedachten en wensen te uiten. Hierdoor krijgt de waarde van vrije tijd als derde opvoedmilieu, naast thuis en school, een meer tot de verbeelding sprekende onderbouwing.

3.2 Implicaties en aanbevelingen

Nu dit onderzoek inzicht heeft opgeleverd in de visie van begeleiders op hun medeopvoedende rol, kunnen we verschillende implicaties en aanbevelingen formuleren. Een eerste komt voort uit het bevestigde belang van vrijetijdsvoorzieningen. Als deelname aan vrijetijdsvoorzieningen inderdaad betekent dat positieve factoren kunnen worden versterkt, heeft deelname dus een positief effect op de ontwikkeling van kinderen (Van Yperen, Van de Maat & Prakken, 2019). Dit is met name belangrijk in de huidige context van de coronacrisis, die heeft geleid tot slechter mentaal welbevinden, tot meer eenzaamheid en minder sociaal contact bij kinderen (Tuenter et al., 2021). In vrijetijdsvoorzieningen wordt aandacht geschonken aan steun en sociale binding, aan sociale vaardigheden en bovenal aan plezier. Kenniscentra zoals het Nederlands Jeugdinstituut kan dit veld dus ondersteunen met betrouwbare kennis over de waarde van georganiseerde vrije tijd en hoe deze waarde versterkt kan worden.

In 2019 was 52 procent van de jongeren lid van een vereniging (CBS, 2019). Nieuwe kennis kan voor beleidsmakers een impuls zijn om dit percentage te verhogen zodat meer jongeren kunnen profiteren van dit waardevolle opvoedmilieu.

Een tweede implicatie heeft te maken met de door begeleiders geuite behoefte aan meer tijd voor informeel contact met ouders, collega's en bestuur. Als het gesprek over opvoeding en medeopvoeders plaatsvindt, kunnen belemmeringen zoals botsende visies en verwachtingen voorkomen of opgelost worden. Voor dit informele contact zou dus tijd gemaakt moeten worden. Bovendien is er behoefte aan ondersteuning en kennis met betrekking tot pedagogische vragen, zonder dat vrijwilligers worden 'over-geprofessionaliseerd'. Een mogelijke oplossing hiervoor is om een pedagogisch opgeleide coach de taak te geven om begeleiders te ondersteunen in hun pedagogische taak. Deze verantwoordelijkheid kan aan de functie van clubkadercoach worden gegeven (persoonlijke communicatie met Schipper-van Veldhoven, 17-5-2021) of aan de buurtsportcoach, een combinatiefunctionaris die sporten, bewegen of deelname aan cultuur stimuleert en sectoren met elkaar verbindt. Een dergelijke combinatiefunctionaris zou over de gehele vrijetijdssector pedagogische ondersteuning kunnen bieden aan begeleiders en verbinding kunnen maken tussen de verschillende opvoedmilieus.

3.3 Conclusie

Dus hoe zien begeleiders in de sport-, cultuur- en scoutingsector hun medeopvoedende rol ten aanzien van de kinderen? Uit mijn onderzoek concludeer ik dat zowel professionals als vrijwilligers zichzelf zien als medeopvoeder, een rol van waaruit zij, binnen de tijd die ze krijgen, invloed uitoefenen op positieve factoren voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Naast het bieden van vrijetijdsbesteding, geven begeleiders aan voor zichzelf een rol te zien in het opvoeden en opgroeien van kinderen en jongeren. Waar de verschillende sectoren zich steeds meer bewust worden van de pedagogische meerwaarde van hun vak, maakt onderzoek de verbinding zichtbaar tussen deze ogenschijnlijk verschillende opvoedmilieus. De vrijetijdsbesteding is een belangrijk onderdeel van de 'village [it takes] to raise a child' en heeft een niet te onderschatten potentie. De begeleiders die een vriendschappelijke, informele relatie met ouders beschreven, kunnen voor hun collega's als voorbeeld dienen van medeopvoeders die de verantwoordelijkheid rondom opvoeding delen door informele wederzijdse steun. Dat ene WhatsApp-berichtje dat zij na werktijd nog sturen om te vragen of het kind zich al beter voelt dan tijdens de activiteit, kan ouders en kinderen het gevoel geven dat zij het niet alleen hoeven te doen. Dat is waar de pedagogische civil society om draait.

Bijlagen

Bijlage 1: Methode

Procedure

Om inzicht te krijgen in de visie van begeleiders heeft de onderzoeker een exploratief, kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Aan de hand van kwalitatieve data heeft zij een beeld geschetst van relevante thema's. Eerst heeft zij een online vragenlijst opgezet in Qualtrics om antwoord te krijgen op de eerste twee onderzoeksvragen. Vervolgens heeft de onderzoeker in semigestructureerde interviews gevraagd om uitleg, betekenisgeving van de positieve factoren en eventuele behoeften. Door methodetriangulatie, waarbij de onderzoeker verschillende dataverzamelmethodeën combineert, verkreeg ze een breder beeld van de visie van begeleiders op hun medeopvoedende rol.

De informatiebrief met de hyperlinks naar de vragenlijst en het interesseformulier voor een interview is verspreid onder de doelgroep. 82 participanten hebben de vragenlijst ingevuld tussen 19 maart en 12 april 2021. Het interesseformulier werd door 20 mensen ingevuld. In de periode tussen 5 en 28 april 2021 nam de onderzoeker 10 interviews af via MS Teams en 1 via Skype. Deze interviews duurden gemiddeld 33 minuten en zijn via desbetreffend videobelprogramma opgenomen. De interviews zijn woordelijk getranscribeerd met behulp van de opname en aantekeningen.

Enkele ethische overwegingen hebben betrekking op de anonimiteit en vertrouwelijkheid. Zo zijn de opnames van interviews na afloop van het onderzoek vernietigd en zijn gegevens die naar de identiteit van de participant kunnen herleiden weggelaten uit de transcriptie. Alle geanonimiseerde data zijn opgeslagen in de beveiligde faculteitsserver YODA. De meetinstrumenten zijn niet indringend of gevoelig en er was geen sprake van misleiding. Dit is uitgelegd in de informatiebrief en toestemmingsverklaring, die participanten lazen alvorens de vragenlijst of het interesseformulier in te vullen. Zij gaven bovendien informed consent.

Participanten

De populatie bestond uit volwassenen (18+) begeleiders in sport-, cultuur- en scoutingorganisaties, die kinderen en jongeren van 4 tot 18 jaar begeleidde. Deze organisaties faciliteren gestructureerde activiteiten voor leden, die onder volwassen toezicht vallen, een nadruk hebben op vaardigheidsontwikkeling en waaraan vrijwillig wordt deelgenomen (Mahoney et al., 2005).

De informatiebrief en vragenlijst zijn verspreid via LinkedIn en Facebook, via het persoonlijke netwerk van de onderzoeker en van medewerkers van het Nederlands Jeugdinstituut en via e-mail naar koepelorganisaties en vrijetijdsorganisaties; zo is een gelegenheids- en sneeuwbalsteekproef getrokken. Totaal hebben 82 participanten de vragenlijst en 20 participanten het interesseformulier ingevuld. Hiervan zijn er 11 geselecteerd op basis van variatie in sector en functieaard (vrijwillig of professioneel) (zie tabel 3, bijlage 2). Uit de vragenlijst zijn 13 responses verwijderd omdat essentiële data ontbraken, dus bleven er 69 responses over. De steekproef was te klein voor

generaliseerbare resultaten, wat gezien de exploratieve aard van dit onderzoek ook niet het doel was.

Meetinstrumenten

Voor dit onderzoek gebruikte de onderzoeker twee meetinstrumenten: een vragenlijst gericht op de positieve factoren, en interviews gericht op toelichting en verdieping.

Vragenlijst

De vragenlijst was gericht op de eerste twee onderzoeksvragen, en bestond uit gesloten en open vragen. Aan de lijst ging een toestemmingsformulier vooraf, en hij eindigde met de hyperlink naar het interview-interesseformulier. Om de relevantie van positieve factoren te meten, gaven participanten hun mening over 14 stellingen op een 5-punts-Likert-schaal. Zo was een van de stellingen voor sociale binding: "Ik help de kinderen/jongeren bij het sluiten en onderhouden van vriendschappen." Vervolgens is gevraagd of en hoe dit is veranderd in de coronacrisis. Als laatste gaven participanten op een 5-punts-Likert-schaal aan in hoeverre ze het eens waren met de stelling "Ik zie mijzelf als medeopvoeder van de kinderen en/of jongeren met wie ik werk."

Omwille van validiteit en betrouwbaarheid heeft de onderzoeker de factoren in meerdere, begrijpelijke stellingen uitgesplitst, zodat de participanten de factoren zoveel mogelijk zouden begrijpen en eenduidig zouden interpreteren. De onderzoeker heeft de stellingen voorgelegd aan een klankbordgroep van het Nederlands Jeugdinstituut om vast te stellen of het instrument valide lijkt. Bovendien heeft zij, omwille van betrouwbaarheid, enkele stellingen omgekeerd geformuleerd en de antwoordmogelijkheden bij gesloten items gerandomiseerd, om te stimuleren dat participanten de stellingen goed zouden lezen voordat ze antwoord zouden geven, en om volgorde-effecten te voorkomen.

Interviews

In de semigestructureerde interviews stonden ervaringen van begeleiders centraal. Ten eerste informeerde de onderzoeker naar vragen over de informatiebrief en toestemming voor de opname, die de participant gegeven had in het toestemmingsformulier. Inleidend stelde de onderzoeker vragen over de rol als begeleider. Vervolgens vroeg ze in hoeverre de participant zichzelf ziet als medeopvoeder. Hierop bouwde zij voort door te vragen welke doelen de begeleider nastreeft, en hoe. De positieve factoren formuleerde zij hier dus als opvoeddoelen. Daarna legde ze resultaten uit de vragenlijst voor, met de vraag of de participant dit herkent en waarom (niet). Vervolgens vroeg zij participanten of zij in hun rol als medeopvoeder belemmeringen ervaren en wat hun behoeften hierin zijn.

De topiclijst is getest in een pilotinterview. Op basis hiervan paste de onderzoeker deze verder aan op begrijpelijkheid en doorloopbaarheid. Omwille van de validiteit maakte ze elke vraag passend bij de onderzoeksvragen, en gebruikte ze interviewtechnieken zoals probes (doorvragen) en parafaseren. Verder heeft de onderzoeker, omwille van transparantie, elke versie van de topiclijst bewaard en heeft zij aantekeningen gemaakt. Omwille van betrouwbaarheid zijn alle interviews afgenomen door dezelfde onderzoeker.

Analyse

Vanuit de vragenlijst heeft de onderzoeker met behulp van het statistische programma SPSS geanalyseerd of de zes positieve factoren door participanten relevant worden geacht. Voor elke factor zijn antwoorden op de bijbehorende stellingen gemiddeld genomen. Vervolgens is dit gemiddelde berekend voor elk van de vier subgroepen (sportprofessionals, sportvrijwilligers, cultuur en scouting) en voor de gehele groep. Het aantal vrijwilligers in de cultuursector (2) en professionals in scouting (3) was te klein om de functieaard (vrijwillig of professioneel) als subgroep mee te nemen.

De interviews zijn geanalyseerd in het programma NVivo. Hierin zijn drie stappen gevolgd die worden gezien als een valide methode van kwalitatieve analyse. De eerste stap was open codering, oftewel het markeren van betekenisvolle fragmenten. De tweede stap, axiale codering, hield in dat deze fragmenten een label kregen die zo dicht mogelijk bij de data bleef. Deze eerste twee stappen voerde de onderzoeker uit gedurende de dataverzameling, waardoor ze in volgende interviews in kon gaan op opvallende uitkomsten en zo meer focus kon krijgen in de dataverzameling. De zes positieve factoren zijn meegenomen als a priori labels², door fragmenten die daar betrekking op hadden direct onder die labels te plaatsen. Ten slotte was de derde stap selectieve codering, oftewel met deze nieuwe codes teruggaan naar de interviews om overkoepelende thema's te identificeren. Deze derde stap verhoogt de betrouwbaarheid, doordat onsystematische fouten in de analyse kunnen worden gedetecteerd (Boeije, 2010).

² Labels die op basis van hypothesen bepaald worden voor de start van de analyse

Bijlage 2: Tabellen

Tabel 1: Ervaren medeopvoedende rol van professionals en vrijwilligers in sport, cultuur en scouting

Branche	Functieaard	(Helemaal) eens	Weet niet / neutraal	(Helemaal) oneens	N=
Sport	<i>Algemeen</i>	65.22%	21.74%	13.04%	23
	Professioneel	58.33%	25.00%	16.67%	12
	Vrijwillig	72.72%	18.18%	9.10%	11
Cultuur	Professioneel	88.89%	0.11%	0.00%	9
Scouting	Vrijwillig	73.08%	19.23%	7.70%	26
<i>Algemeen</i>	Professioneel	66.67%	20.83%	12.5%	24
	Vrijwillig	74.36%	17.95%	7.70%	39
Totaal		71.40%	19.00%	9.50%	63

Noot. Stelling “Ik zie mijzelf als mede-opvoeder van de kinderen en/of jongeren met wie ik werk.” In de sportbranche zijn de data ook uitgesplitst in functieaard (vrijwilligers en professionals). Naast uitsplitsing in branches zijn ook data van alle professionals en vrijwilligers naast elkaar gezet. Participanten kunnen dus deel uitmaken van meerdere tussen subgroepen. 6 participanten hebben deze stelling niet beantwoord, waardoor de (sub)groep-aantallen afwijken van de totale steekproef.

Tabel 2: Relevantie van de positieve factoren per subdoelgroep

Positieve factoren	Gemiddelde score en standaardafwijking							
	Sport			Cultuur (n=11)	Scouting (n=30)	Algemeen	Algemeen	Totaal (n=66)
	Algemeen (n=5)	Professioneel (n=12)	Vrijwillig (n=13)	Algemeen	Algemeen	Professioneel (n=24)	Vrijwillig (n=42)	
Sociale binding	4.33 (.481)	4.39 (.529)	4.28 (.448)	4.55 (.454)	4.23 (.363)	4.40 (.461)	4.28 (.416)	4.32 (.434)
Steun	4.44 (.405)	4.58 (.429)	4.31 (.346)	4.64 (4.33)	4.41 (.368)	4.53 (.428)	4.42 (.376)	4.46 (.396)
Vaardigheidsontwikkeling	4.29 (.521)	4.36 (.577)	4.23 (.479)	4.64 (.407)	4.10 (.620)	4.40 (.491)	4.18 (.612)	4.26 (.577)
Positieve sociale normen	4.36 (.670)	4.50 (.674)	4.23 (.665)	4.50 (.548)	4.35 (.476)	4.46 (.588)	4.33 (.548)	4.38 (.562)
Verantwoordelijkheid	3.73 (.891)	4.08 (.515)	3.38 (1.04)	4.09 (.701)	3.90 (.960)	4.13 (.612)	3.71 (.995)	3.86 (.892)
Constructieve tijdsbesteding	4.20 (.520)	4.25 (.399)	4.15 (.625)	4.27 (.518)	4.15 (.559)	4.19 (.462)	4.19 (.573)	4.19 (.532)
Totaal	4.22 (.397)	4.36 (.381)	4.10 (.384)	4.45 (.417)	4.19 (.381)	4.35 (.378)	4.19 (.401)	4.25 (.398)

Noot. Score op een 5-Punts-Likert schaal met 1 = helemaal oneens en 5 = helemaal eens; met een, twee of drie stellingen met betrekking tot eigen invloed en bijdrage op de factoren voor de kinderen/jongeren die de participant begeleidt.

Tabel 3: Aantal participanten per categorie

	Sport		Cultuur		Scouting	
	Vragenlijst	Interview	Vragenlijst	Interview	Vragenlijst	Interview
Professioneel	12	2	10	2	3	
Vrijwillig	14	2	2	1	28	4
Totaal	26	4	12	3	31	4

Referentielijst

- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2012). Physical activity as an investment in personal and social change: The human capital model. *Journal of Physical Activity & Health, 9*, 1053-1055. <https://doi.org/10.1123/jpah.9.8.1053>
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Buisman, A. (2004). Opvoeding in en door sport? *Pedagogiek, 24*(4), 310-323. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/187549>
- Buurtsportcoach (2021). [Wat is een buurtsportcoach? | Vereniging Sport en Gemeenten \(sportindebuurt.nl\)](https://www.sportindebuurt.nl) [Webpagina].
- Caldwell, L.L., & Witt, P.A. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New directions for youth development, 130*, 13-27. <https://doi.org/10.1002/yd.394>
- CBS (2019). [Sociale contacten en maatschappelijke participatie; jongeren 15 tot 25 jaar | Centraal Bureau voor de Statistiek \(cbs.nl\)](https://www.cbs.nl) [tabel] <https://jmopendata.cbs.nl/#/JM/nl/dataset/20177NED/table?ts=1615296182720>
- Coles, E., Cheyne, H., Rankin, J., & Daniel, B. (2016). Getting it right for every child. A national policy framework to promote children's well-being in Scotland, United Kingdom. *The Milbank Quarterly, 94*(2), 334-365. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.12195>
- Eccles, J.S., & Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development. Committee on Community-Level Programs for Youth*. Washington: National Academy Press.
- Feldman, A.F., & Matjasko, J.L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development. A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*, 159-210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
- Gielen, P., Elkhuzen, S., Hoogen, Q. van den, Lijster, T., & Otte, H. (2020). *De waarde van cultuur*. Brussel: Socius. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/14432>
- Hermens, N., & Gilsing, R. (2013). *Sportclubs in de jeugdketen. De mogelijkheden van pedagogische ondersteuning van sportverenigingen*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut. https://www.zonmw.nl/fileadmin/documenten/Diversiteit_in_het_jeugdbeleid/15500014_Sportclubs_in_de_jeugdketen.pdf
- Hilhorst, P., & Zonneveld, M. (2012). *De gewoonste zaak van de wereld. Radicaal kiezen voor de pedagogische civil society*. Den Haag: RMO. <https://www.raadrvs.nl/documenten/publicaties/2013/01/01/de-gewoonste-zaak-van-de-wereld.-radicaal-kiezen-voor-de-pedagogische-civil-society>
- Hsin, A., & Felfe, C. (2014). When does time matter? Maternal employment, children's time with parents, and child development. *Demography, 51*(5), 1867-1894. <https://doi.org/10.1007/s13524-014-0334-5>
- Huston, A.C., & Rozenkrantz Aronson, S. (2005). Mother's time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development, 76*(2), 467-482. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00857.x>

- Ince, D., Yperen, T. van, & Valkestijn, M. (2018). *Top tien beschermende factoren. Voor een positieve ontwikkeling van jeugdigen*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-05/Top-tien-positieve-ontwikkeling-jeugd_0.pdf
- Jarrett, R.L., Sullivan, P.J., & Watkins, N.D. (2005). Developing social capital through participation in organized youth programs: Qualitative insights from three programs. *Journal of Community Psychology*, 33, 41-55. <https://doi.org/10.1002/jcop.20038>
- Kalis, E. (2020). *Samen opvoeden?! Het belang van medeopvoeders voor ouderschap en opvoeden*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Samen-opvoeden-Het-belang-van-medeopvoeders-voor-ouderschap-en-opvoeden.pdf>
- Kanne, P., & Driessen, M. (2020, november 19). [Veel jongeren voelen zich nu slechter dan voor de coronacrisis | I&O Research \(ioresearch.nl\)](https://www.ioresearch.nl/actueel/veel-jongeren-voelen-zich-nu-slechter-dan-voor-de-coronacrisis/). [Webpagina]. <https://www.ioresearch.nl/actueel/veel-jongeren-voelen-zich-nu-slechter-dan-voor-coronacrisis/>
- Kesselring, M.C. (2016). *Partners in parenting. A study on shared childrearing responsibilities between parents and nonparental adults*. Utrecht: Utrecht University. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/342106>
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution of Human Behavior*, 31, 354-364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Lagendijk, E., & Groot, M. de (2009). *'Meer dan fikkie stoken en knopen leggen'. De maatschappelijke waarde van scouting in beeld*. Amsterdam: DSP-groep. <https://www.scouting.nl/assets/uploads/doorzoekbareBestanden/06.Ondersteuning/Groepen%20&%20regio%27s/Scouting%20en%20gemeentelijk%20beleid/Eindrapport-Maatschappelijke-waarde-van-scouting-in-beeld.pdf>
- LKCA (2019). *Cultuur vergroot veerkracht van jongeren!* Utrecht: Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. <https://lkca.nl/wp-content/uploads/2020/01/veerkracht-jongeren.pdf>
- LKCA (2021). [Doel en missie. Gewoon, cultuur voor iedereen | LKCA \(lkca.nl\)](https://www.lkca.nl/actueel/veerkracht-jongeren/) [Webpagina].
- Mahoney, J.L., Larson, R.W., & Eccles, J.S. (2005). *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after school and community programs*. New York: Psychology Press.
- McHale, S.M., Crouter, A.C., & Tucker, C.J. (2001). Free-time activities in middle childhood. Links with adjustment in early adolescence. *Child Development*, 72(6), 1764-1778. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00377>
- Metz, J. (2013). *De waarde(n) van het jongerenwerk*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. <https://www.sociaalwerk nederland.nl/?file=8499&m=1382001910&action=file.download>
- Metz, J. & Meijs, L. (2015). Pedagogische betekenis van vrijwilligerswerk. *Jeugdbeleid*, 9, 55-61. <https://doi.org/10.1007/s12451-015-0078-2>
- Metz, J., Meijs, L., Roza, L., Baren, E. van, & Hoogervorst, N. (2012). Grenzen aan de civil society. In H. Jumulet & J. Wenink (Eds.), *Zorg voor ons zelf. Eigen kracht van jeugdigen, opvoeders en omgeving, grenzen en mogelijkheden voor beleid en praktijk* (pp. 117-131). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- NOC*NSF (2021). [De overtuiging en missie van NOC*NSF | NOC*NSF \(nocnsf.nl\)](https://www.nocnsf.nl/actueel/over-nocnsf/) [Webpagina].
- O'Dougherty Wright, M., Masten, A.S., & Narayan, A.J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S.

- Goldstein & R.B. Brooks (Eds), *Handbook of resilience in children* (pp. 15-38). New York: Springer.
- Schipper-van Veldhoven, N. (2016). *Sport en lichamelijke opvoeding in pedagogisch perspectief, een gouden kans*. Zwolle: Windesheim.
 - Scouting Nederland (2021). [Doelstelling & Missie | Scouting Nederland \(scouting.nl\)](https://www.scouting.nl/Doelstelling-&Missie) [Webpagina].
 - Sesma, A., Mannes, M., & Scales, P.S. (2013). Positive adaptation, resilience and the developmental assets framework. In: S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds), *Handbook of resilience in children* (pp. 427-442). New York: Springer.
 - Tuenter, T., Hummel, N. van, Donker, A., Aalten, J. van, Bastiaanssen, I., Berg, G. van den, Udo, N., & Yperen, T. van (2021). *Effect van corona op jeugd, gezin en jeugdveld. Een literatuuroverzicht*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-06/Effect-van-corona-op-jeugd%2C-gezin-en-jeugdveld.pdf>
 - Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2011). The role of the coach in facilitating positive youth development: Moving from theory to practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 33-48. <https://doi.org/10.1080/10413200.2010.511423>
 - [Verdrag inzake de rechten van het kind, Artikel 31 | Wettenbank \(overheid.nl\)](https://www.wettenbank.nl/WBRBR-2019-031)
 - Voorst van Beest, M.C. van (2021). *Medeopvoeders in de vrije tijd. Begeleiders in de sport- en cultuursector en scouting over hun opvoedende rol*. [Masterthesis, Universiteit Utrecht]. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/403970>
 - Wennekers, A., Boelhouwer, J., Van Campen, C., & Kullberg, J. (2019). *De sociale staat van Nederland 2019*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. <https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2019/09/10/de-sociale-staat-van-nederland-2019>
 - Winter, M. de (2015). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
 - Yperen, T. van, Maat, A. van de, & Prakken, J. (2019). *Het groeiend jeugdzorggebruik. Duiding en aanpak*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/system/files/2021-04/Het-groeiend-jeugdzorggebruik-Duiding-en-aanpak.pdf>

Het Nederlands Jeugdinstituut is een onafhankelijk en betrokken kenniscentrum dat actuele kennis over jeugd, vakmanschap en de organisatie van het jeugdveld verzamelt, verrijkt, duidt en deelt.

© 2021 Nederlands Jeugdinstituut

Alle informatie uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden. Graag de bron vermelden.

Meer informatie over vrije tijd: www.nji.nl/sterke-basis-voor-de-jeugd

Daar vind je ook de contactgegevens van medewerkers waarbij je met vragen terecht kunt.

Auteur: Marthe van Voorst van Beest

Coauteurs: Josette Hoex, Johan Kruip, Els Geeris

Redactie: Annemarie van den Berg