

Running Head: PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

Universiteit Utrecht  
Thesis Gezonde Leefstijl (200600042)  
Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen  
Dr. Paul Baar & Dr. Dirk-Wouter Smits

HOE ERVAREN ZWEMONDERWIJZERS DE  
PEDAGOGISCHE INTERACTIE VAN HET  
ZWEMONDERWIJS?

Kwalitatief onderzoek voor het Nationaal Platform Zwembaden

Studenten:

Nicole Dijken	5783119
Sharon Lieverse	4030958
Cindy van den Meijdenberg	4133161
Milou Nevels	5744695

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

### **Samenvatting**

In Nederland is het gebruikelijk dat kinderen al op jonge leeftijd leren zwemmen, hierbij is het belangrijk dat zij in een goede, verantwoorde omgeving terecht komen om de ontwikkeling zo optimaal mogelijk te laten verlopen. De pedagogische interactie tussen zwemonderwijzer en kind wordt hierbij als een belangrijk aspect gezien, echter is er nog weinig onderzoek gedaan naar de uitvoering ervan in de praktijk. In opdracht van het NPZ is in dit onderzoek geprobeerd om inzicht te verkrijgen in de ervaringen van zwemonderwijzers betreft de pedagogische interactie tijdens het Zwem-ABC. Met deze informatie kan het Zwem-ABC en de opleiding tot zwemonderwijzer eventueel worden verbeterd ten behoeve van het kind. In het onderzoek worden de interactiekenmerken sensitieve responsiviteit, structureren en grenzen stellen, respect voor de autonomie van het kind, de ontwikkelingsstimulering van het kind, praten en uitleg geven en het begeleiden van interacties tussen kinderen bekeken. Voor het onderzoek zijn zestien zwemonderwijzers geïnterviewd over hun ervaringen met het geven van zwemles. De verkregen data is op een kwalitatieve manier geanalyseerd. Uit de resultaten is gebleken dat zwemlessen worden gezien als een groepsproces waarbij weinig tijd is voor het individu en dat de zwemlessen voornamelijk gericht zijn op het aanleren van zwemvaardigheden. Wel zijn zwemonderwijzers sensitief tijdens de zwemlessen, maken ze gebruik van structuur en regels en geven ze op een leuke manier uitleg. Deze studie onderstreept de vraag naar pedagogische ondersteuning voor zwemonderwijzers.

*Keywords:* pedagogische interactie, Zwem-ABC, zwemonderwijzers, interactiekenmerken, zwemles

### **Abstract**

In the Netherlands it is usual that children of a young age learn how to swim. It's important that they learn this in a safe environment where they can develop themselves in a good way. The pedagogical interaction between the swim instructor and the child is seen as an important aspect in this environment. However, there is still little research done on the implementation in practice. This study is in order of the NPZ [Nationaal Platform Zwembaden] and tried to gain insight into the experience of the swim instructors about the pedagogical interaction during the swim-ABC. With this information it is possible to improve the swim-ABC and the education of the swim instructors. Sixteen swim instructors were interviewed in depth about six aspects of the pedagogical interaction. These are the following: sensitive responsiveness, structure and setting limits, respect for the autonomy of the child, stimulation of the development of the child, talk and explain and stimulating interactions between children. The interviews were analysed qualitatively. Results showed that the swimming lessons are seen as a group process, which means that there's little time for the individual child and the main focus is on learning swimming skills. However, swim instructors are also sensitive, they use structure, have rules and they teach in a fun way. This study underlines the need to give swim instructors pedagogical support.

*Keywords:* pedagogical interaction, swim-ABC, swim instructors, interaction characteristics, swimming lessons

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

### **Hoe ervaren zwemonderwijzers de pedagogische interactie van het zwemonderwijs?**

Zwemles en zwemmen is erg populair in Nederland. Volgens cijfers van het Sociaal Cultureel Planbureau van 2014 was 81% van de kinderen tussen 6 en 10 jaar in het bezit van een zwemdiploma. Het overgrote deel van deze kinderen behaalde hun zwemdiploma middels zwemles (Breedveld, Visser, Tiessen-Raaphorst, & Hilhorst, 2015). Het Nationale Zwemdiploma binnen Nederland is het Zwem-ABC, deze staan voor een aantal zwemveiligheids- en toerustingnormen (Henneken & Jonkers, 2009). Kinderen die zwemles krijgen, staan gemiddeld een uur per week onder begeleiding van een zwemonderwijzer die dan de verantwoordelijkheid draagt voor deze kinderen. Op deze momenten kan de zwemonderwijzer een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling en opvoeding van kinderen.

Sportverenigingen worden naast school en thuis als belangrijk opvoedmilieu gezien. Door middel van sport ontwikkelen kinderen vaardigheden, ze gaan een pedagogische relatie aan met hun trainer en ze leren hoe ze zich moeten gedragen (Nijnatten & Verweel, 2004; Rutten et al., 2007). Ook leren kinderen middels sport om respect voor elkaar te hebben en met elkaar samen te werken (Holt, Tink, Mandigo, & Fox, 2008). De sporttrainer, in dit geval de zwemonderwijzer, dient dus als opvoeder voor kinderen tijdens de zwemles (Buisman, 2004). De vraag hierbij is hoe het momenteel binnen het zwemonderwijs gesteld is met deze rol als opvoeder.

Binnen het zwemonderwijs lijkt er namelijk nog maar weinig aandacht te zijn voor de pedagogische component, als er bijvoorbeeld gekeken wordt naar het competentieprofiel van een allround zwemonderwijzer. Hier is binnen de belangrijkste werkzaamheden geen apart stuk opgenomen voor pedagogische kwaliteiten. Wel wordt er binnen kerntaak 2 benoemd dat zwemonderwijzers de inhoud van de les moeten aanpassen aan de groep en daarbij hun taalgebruik en houding. Dit wijst erop dat er in bepaalde mate een pedagogisch inzicht wordt verwacht van de zwemonderwijzer (Nationaal Platform Zwembaden | NRZ [NPZ], 2009). In de eindtermen van het Zwem-ABC wordt in de Bepalingen en Richtlijnen van Examenprogramma's voor Zwemdiploma's [BREZ] (NPZ/NRZ, 2006) enkel aandacht besteed aan het halen van de gestelde vaardigheden. Hoe het precies zit met de pedagogische kwaliteit tijdens de zwemlessen is onbekend, hier is nog weinig onderzoek naar verricht.

Sinds 2012 houdt het Expertisecentrum Zwemonderwijs zich bezig met het ontwikkelen van kennis op pedagogisch vlak binnen het zwemonderwijs. Hier wordt echter geen specifieke informatie over de pedagogische kwaliteit vermeld. De vraag naar onderzoek

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

op het gebied van de pedagogische interactie van het Zwem-ABC komt van Jarno Hilhorst, werkzaam bij het NPZ. Het NPZ streeft naar continue kwaliteitsverbetering van het Zwem-ABC. Het huidige onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in de pedagogische interactie tijdens zwemlessen van het Zwem-ABC en het bijdragen aan het optimaliseren van de lesmethode zoals die momenteel bij het NPZ wordt aangeboden.

### **Theoretisch kader**

In een artikel van het Expertisecentrum Zwemonderwijs (sd.) onderstreept Gertjan van Dokkum, docent Bewegingsagogische Wetenschappen, het belang van “het kind centraal stellen” in de zwemles, door te stellen dat de ontwikkeling van het kind het uitgangspunt moet zijn. Volgens hem moet een zwemonderwijzer niet alleen een instructeur zijn, maar moet hij ook kijken naar waar het kind behoefte aan heeft. Ook Leone Hamaker (2014) besteedt aandacht aan het pedagogisch klimaat tijdens zwemlessen. Hierbij verwijst zij naar de drie basisbehoeften voor kinderen, omschreven door Deci en Ryan (2000), competentie, relatie en autonomie. Volgens haar is het lastig voor zwemonderwijzers om aan ieders behoefte te voldoen.

Binnen het Nederlandse Consortium Kinderopvang Onderzoek kwaliteitsmodel [NCKO-kwaliteitsmodel] (van IJzendoorn, Tavecchio, & Riksen-Walraven, 2004) worden zes interactievaardigheden onderscheiden die kunnen bijdragen aan een goede pedagogische kwaliteit van de zwemles, namelijk: sensitieve responsiviteit, respect voor de autonomie van kinderen, structureren en grenzen stellen, praten en uitleg geven, ontwikkelingsstimulering en het begeleiden van interacties tussen kinderen. Ondanks dat deze kenmerken in eerste instantie zijn onderscheiden voor de kinderopvang lijken ze ook zeker relevant voor de pedagogische kwaliteiten elders.

### **Vraagstelling**

Om antwoord te krijgen op de vraag hoe zwemonderwijzers de pedagogische interactie tijdens de zwemlessen ervaren, wordt er gekeken naar de zes interactiekenmerken uit het NCKO-kwaliteitsmodel (van IJzendoorn, Tavecchio, & Riksen-Walraven, 2004).

Het eerste interactiekenmerk betreft de sensitieve responsiviteit van de zwemonderwijzer tijdens de zwemles. Sensitieve responsiviteit wordt gedefinieerd als het oog hebben voor de signalen van het kind, daar adequaat op reageren en afstemmen op het kind. Hierbij moet er gekeken en gedacht worden vanuit het kind, waardoor je het

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

kind het gevoel geeft dat het begrepen en geaccepteerd wordt, ook wel het bieden van emotionele steun (Jongepier, Struijk, & van der Helm, 2010). Ook is het van belang hoe zwemonderwijzers omgaan met angst bij kinderen. Een kind leert namelijk beter met angst omgaan wanneer de opvoeder sensitief is (Chorpita & Barlow, 1998). Daarnaast is het belangrijk dat zwemonderwijzers het aanvoelen wanneer het tijd is voor afleiding (Eerkens, sd.). IJzendoorn (1995) geeft aan dat autonome ouders beter in staat zijn om snel en adequaat te reageren op signalen van hun kind, dan onzekere ouders. Autonome ouders zijn ouders die zich open en verantwoordelijk opstellen (Goossens, Hutsebaut, & Verschueren, 2004). De verwachting is dus dat autonome, strengere zwemonderwijzers sensitiever en responsiever zijn dan zwemonderwijzers die wat onzekerder zijn.

Het tweede interactiekenmerk betreft het structureren en grenzen stellen. Een zwemonderwijzer moet in staat zijn om de zwemles vlot te laten verlopen en een bepaalde structuur of opbouw in de les te hebben. Ook het hebben van overzicht binnen een groep, effectief leiding kunnen geven en het hanteren van regels zijn voorbeelden van vaardigheden die onder structureren en grenzen stellen vallen (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011). Wanneer docenten structuur bieden, voorspelt dat de mate van motivatie van kinderen gedurende de les (Skinner & Belmont, 1993). Een veelgebruikte methode om kinderen zwemvaardigheden aan te leren, is directe instructie. Deze methode zorgt ervoor dat kinderen, middels een duidelijke structuur en heldere uitleg leren hoe ze moeten zwemmen (Derri & Pachta, 2007; Ebbens & Ettekoven, 2005). Vanwege dit gegeven verwachten we dat zwemonderwijzers veel waarde hechten aan regels en structuur en dat dit ten goede komt aan het verloop van een vlotte zwemles en de ontwikkeling van de vaardigheden van kinderen.

Het derde interactiekenmerk richt zich op respect voor de autonomie van kinderen. Autonomie wordt binnen de *Self Determination Theory* van Deci en Ryan (2000) als één van de drie basisbehoeften benoemd die bevredigd moet worden om voor een optimale ontwikkeling bij een kind te zorgen. Autonomie is belangrijk, omdat kinderen op deze manier het vertrouwen en de ruimte krijgen om dingen zelf te ontdekken en op te lossen. Een strenge opvoedstijl heeft hier een negatieve invloed op. Te streng zijn, kan de ruimte om zelf te exploreren belemmeren en eigen initiatieven indammen (Jongepier, Struijk, & van der Helm, 2010). Ook tijd voor het individu en inspraak van het kind zijn hierbij belangrijk. Wij verwachten dat er weinig ruimte is voor autonomie binnen de zwemles, omdat het een groepsproces betreft waarbij de focus voornamelijk ligt op het zo snel en goed mogelijk

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

aanleren van alleen zwemvaardigheden. Ook verwachten we dat strenge zwemonderwijzers minder respect hebben voor de autonomie van kinderen.

Het vierde interactiekenmerk is ontwikkelingsstimulering, dit heeft betrekking op de bijdrage aan de ontwikkeling van nieuwe kennis en vaardigheden van de kinderen. Zo kan een zwemonderwijzer bijvoorbeeld kinderen individueel extra stimuleren of aanmoedigen om het zelfvertrouwen te verhogen (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011). Ook competentie, één van de drie basisbehoeften volgens de *Self Determination Theory* van Deci en Ryan (2000), valt onder ontwikkelingsstimulering. Competentie is de bekwaamheid die je bezit. Gekoppeld aan de ontwikkelingsstimulering wordt in deze context bedoeld dat zwemonderwijzers kijken welke vaardigheden een kind al wel of nog niet beschikt en hierop inspelen. Verder wordt het contact maken met kinderen en een vertrouwensband creëren ook gezien als een onderdeel van ontwikkelingsstimulering. Dit zorgt voor een gevoel van vaardigheid bij kinderen (Fukkink, Tavecchio, de Kruif, Vermeer, & van Zeijl, 2005). Volgens de *Self Determination Theory* van Deci en Ryan (2000) wordt dit omschreven als de basisbehoeften relatie. Vanwege het feit dat binnen opleidingen voor sportbegeleiders vaak de nadruk ligt op de techniek en vaardigheden qua sport (Baar, 2003), wordt verwacht dat zwemonderwijzers weinig aandacht hebben voor de ontwikkelingsstimulering zoals die hierboven beschreven wordt.

Het vijfde interactiekenmerk is praten en uitleg geven. Het hebben van goede interacties met kinderen zorgt, naast stimulatie van de taalontwikkeling, voor stimulatie van de cognitieve en sociale ontwikkeling. Hierbij is het belangrijk dat dingen benoemd en verbaal begeleid worden (Fukkink et al., 2005). Hierbij wordt er gekeken naar de instructiemethode en manier van lesgeven door zwemonderwijzers. Wij verwachten dat de afstemming van de instructiemethode op kinderen en de manier van lesgeven door veel zwemonderwijzers goed gebruikt wordt. Gedurende de opleiding wordt namelijk vooral gefocust op de manieren van het aanleren van zwemvaardigheden aan kinderen (NPZ, 2006).

Het laatste interactiekenmerk betreft het begeleiden van interacties tussen kinderen. Dit houdt in dat de interacties tussen kinderen die bijdragen aan een positieve groepssfeer: samenwerken, samen delen en respect hebben voor elkaar, gestimuleerd en begeleid worden. Ook het adequaat ingrijpen wanneer er sprake is van conflicten tussen kinderen of van andere vormen van negatieve interactie, zoals uitsluiting of pesten, valt hieronder. Adequaat ingrijpen houdt vooral in: kinderen helpen om zelf hun onderlinge problemen op te lossen

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

(Boogaard, & Van Daalen-Kapteijns, 2011; Fukkink et al., 2005). Onze verwachtingen zijn dat dit door de meeste zwemonderwijzers als lastig wordt ervaren. Uit een onderzoek van Fukkink en anderen (2005) naar de interactievaardigheden van een aantal pedagogisch medewerkers komt namelijk naar voren dat zij onvoldoende score op het begeleiden van interacties. Aangezien dit door begeleiders met een pedagogische opleiding onvoldoende wordt uitgevoerd, wordt er verwacht dat dit eveneens voor zwemonderwijzers lastig zou kunnen zijn. Zij hebben in tegenstelling tot pedagogisch medewerkers geen pedagogische achtergrond of training gehad.

### **Methode**

#### **Type onderzoek**

In dit onderzoek is gekeken naar hoe zwemonderwijzers de pedagogische interactie van het zwemonderwijs ervaren en hier betekenis aan geven. Dit is onderzocht middels kwalitatief onderzoek, dat de mogelijkheid geeft om situaties, interacties en personen gedetailleerd te beschrijven of te interpreteren naar aard of eigenschappen (Baar, 2002). Vanwege het verkennend karakter van de onderzoeksvraag is er gebruik gemaakt van een exploratieve werkwijze (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2001). Hierbij zijn enkele observaties tijdens zwemlessen uitgevoerd om te kijken welke situaties zich afspelen tijdens deze lessen. De observaties tijdens de zwemlessen en het gesprek met de professional dragen bij aan een betere interpretatie van de resultaten. Er is gebruik gemaakt van een holistische werkwijze, omdat er vanuit wordt gegaan dat de onderzoeksvraag uit verschillende factoren bestaat die samen een vervlochten geheel vormen (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2001).

#### **Respondenten**

Voor het onderzoek zijn 23 zwembaden benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. De benadering van deze zwembaden is middels de gelegenheidssteekproef tot stand gekomen (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2001). Zwembaden uit de omgeving van Utrecht, Eindhoven, Leiden en Weert hebben deelgenomen. De zwemonderwijzers zijn gekozen middels een selecte steekproef, de zwemonderwijzers gaven zelf aan of ze mee wilden doen. Er is voor deze steekproef gekozen, omdat dit veelal de regeling was vanuit de zwembaden en vanwege de moeite met het vinden van respondenten. In het totaal zijn er 16 zwemonderwijzers geïnterviewd die zwemles gaven volgens het Zwem-ABC.

Tijdens het interview zijn verschillende algemene vragen gesteld over bijvoorbeeld leeftijd, aantal jaar ervaring en hoogst genoten vooropleiding. De gemiddelde leeftijd van de

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

respondenten is 44 jaar, het gemiddeld aantal jaar ervaring is 19 jaar en de opleiding die het vaakst genoemd werd, is het NBZ. De resultaten die zijn verkregen, zijn voor exemplarische functie en kunnen van grote waarde zijn voor toekomstig onderzoek (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2001). Vanwege de kleine steekproef zijn de resultaten statistisch gezien niet representatief, maar inhoudelijk wel. De resultaten zijn bruikbaar bij vergelijkbare situaties.

### **Semigestructureerde interviews**

De data is verzameld door middel van semigestructureerde interviews. Hierbij zijn de te bespreken onderwerpen vastgesteld in een topiclijst, zonder specifieke vragen. Door middel van open vragen zijn de onderwerpen besproken. In het huidige onderzoek is er begonnen met enkele gestructureerde vragen naar persoonlijke gegevens (zoals leeftijd, aantal jaar ervaring) om vervolgens algemene vragen over het zwemonderwijs te behandelen (bijvoorbeeld de kijk op het lesgeven, ervaring van het zwemonderwijs). Hierna zijn de topics besproken die gebaseerd zijn op de zes interactiekenmerken, hiermee wordt de pedagogische proceskwaliteit in kaart gebracht (Boogaard & van Daalen-Kapteijns, 2011): (1) sensitieve responsiviteit van de zwemonderwijzer (*‘Als u iets ziet gebeuren bij een kind, bijvoorbeeld dat het bang is, reageert u hier dan op?’*); (2) structureren en grenzen stellen (*‘Hoe zorgt u voor structuur en duidelijkheid voor de kinderen?’*); (3) respect voor autonomie van het kind (*‘Is er ruimte voor het individuele kind binnen de zwemles?’*); (4) ontwikkelingsstimulering bij kinderen (*‘Wat is volgens u de taak van een zwemonderwijzer?’*); (5) praten en uitleg geven (*‘Op welke manier geeft u instructies en uitleg aan kinderen?’*); (6) het begeleiden van interacties tussen kinderen (*‘Wat doet u als u merkt dat er kinderen zijn die niet goed met elkaar kunnen opschieten?’*). Als laatste zijn er enkele vignetten over specifieke situaties behandeld. Een voorbeeld hiervan is: *‘Een kind is erg angstig, het huilt bij aankomst en gedurende de hele zwemles en weigert mee te doen. Hoe gaat u met deze situatie om?’* Met behulp van een vignet, zoals dit, kan een ervaring van een zwemonderwijzer duidelijk worden bevraagd. Daarnaast is geprobeerd, door gebruik te maken van zowel positieve als negatieve vignetten, de sociale wenselijkheid te verkleinen. De gebruikte werkwijze is dat het vignet als eerste wordt voorgelegd aan de zwemonderwijzer, waarna er enkele vragen over worden gesteld (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2001). Door de afname van semigestructureerde interviews was het mogelijk om tijdens het interview op de persoonlijke ervaring van de zwemonderwijzers in te spelen. Tijdens de interviews is gebruik gemaakt van parafraseren, om de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek te verhogen (Baar, 2002).



## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

### **Procedure**

Het onderzoek is gestart door het opstellen van een topiclijst waarbij de zes interactiekenmerken centraal stonden. Daarna heeft er een gesprek plaatsgevonden met professional Jarno Hilhorst om de topiclijst te verifiëren. Vervolgens zijn de respondenten elektronisch benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Ze zijn door middel van de informed consent procedure op de hoogte gesteld van het onderzoek. Hierbij hebben ze aangegeven dat deelname aan het onderzoek geheel vrijwillig was, dat zij naar waarheid waren ingelicht over de werkwijze en het doel van het onderzoek en dat ze te allen tijde konden stoppen met deelname (Boeije, 2005). De interviews vonden plaats in rustige ruimtes van de participerende zwembaden en werden in tweetallen afgenomen om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2001). De interviews zijn opgenomen en achteraf uitgetypt. De gemiddelde duur van een interview was 23 minuten. Om de anonimiteit van de respondenten te bewaren zijn de verbatims genummerd en wordt er geen persoonlijke informatie vermeld.

### **Kwalitatieve analyse**

De verbatims, en daarmee de verkregen data, is geanalyseerd door middel van de kwalitatieve methode van Baarda (2010). Er is gebruik gemaakt van inductieve *coding* technieken om de interviews te analyseren. Dit werd door twee onderzoekers uitgevoerd die werkten op basis van overeenstemming. Hierbij is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van letterlijke woorden van de zwemonderwijzers om ten goede te komen aan de interne validiteit. Achter ieder label is een code genoteerd die aangeeft om welke respondent het gaat, welk paginanummer, de betreffende onderzoeksvraag, of de respondent een man of vrouw is, de hoogst genoten opleiding en het aantal jaar ervaring van de respondent. Op deze manier heeft iedere interviewer de mogelijkheid ieder label op te zoeken in het verbatim (Brybaert, 2006). Vervolgens zijn de verschillende labels gereduceerd tot categorieën, waarbij overlappende categorieën zijn samengevoegd. Wanneer er discussie plaatsvond over een bepaalde categorie, is er overlegd met de interviewer van die afname, zodat er tot consensus gekomen kon worden (Lincoln, & Guba, 1985). Uiteindelijk zijn de categorieën gedefinieerd: precies opgeschreven wat ze inhielden. Deze categorieën geven het inhoudelijke rendement van de kwalitatieve analyse weer. Tijdens het labelen is ernaar gestreefd om de eigen interpretatie van de onderzoeker zoveel mogelijk buiten beeld te houden (Baar, 2002; Brybaert, 2006).

### **Resultaten**

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

In dit hoofdstuk worden de hoofdbevindingen per interactiekenmerk besproken. Hierbij wordt gebruikt gemaakt van de zogenoemde categorieën die ontstaan zijn op basis van de geanalyseerde interviews, deze zijn cursief gedrukt. Om de bevindingen te ondersteunen, worden citaten weergegeven van de zwemonderwijzers. De studie is kwalitatief van aard en heeft als doel om de ervaring van zwemonderwijzers over de pedagogische interactie in kaart te brengen door de kenmerken van de categorieën te beschrijven.

### **Sensitieve responsiviteit**

Het eerste interactiekenmerk betrof in hoeverre zwemonderwijzers sensitieve responsiviteit tonen in hun omgang met de kinderen. Zwemonderwijzers gaven aan veel aandacht te hebben voor sensitieve responsiviteit. Regelmatig kwam naar voren dat er *vanuit het kind moest worden gekeken, gedacht en gehandeld*. ‘Het kind aanvoelen’ is een van de meeste gebruikte uitspraken, maar ook empathie tonen en effectief reageren op signalen die het kind geeft, vallen hieronder.

Een zwemonderwijzer moet out of the box kunnen denken. Die moet vanuit het kind kunnen werken, vanuit het kind kunnen denken, luisteren, kunnen zien en aanvoelen wat een kind beweegt om wel of niet mee te doen aan de zwemlessen. [r. 13]

Uit de interviews is naar voren gekomen dat het meest voorkomende probleem binnen de zwemles *angst* is. Er kwam naar voren dat deze angst vaak in de ogen van het kind was af te lezen. Vaak was de angst ook in gedrag waarneembaar, denk aan huilen tijdens de zwemles, niet willen zwemmen, moeten plassen (als excuus) en veel vraag naar bevestiging. Zwemonderwijzers gingen hier over het algemeen op een zachte manier mee om. Dit wil zeggen dat ze geduld hadden met het kind, ze het kind geruststelden, ze spelletjes gebruikten om het kind de angst te doen laten vergeten of samen met het kind het water in gingen. Een enkeling maakte gebruik van een ‘wat hardere aanpak’ door bijvoorbeeld te zeggen ‘kom op, en nu doe je het’ of door voet bij stuk te houden.

Binnen de sensitieve responsiviteit kwam het kernlabel *afstemming op het kind* vaak naar voren. Zo werd er aangegeven dat er gekeken werd naar de capaciteiten van een kind, dat hierop ingespeeld werd en dat niet ieder kind even snel leert. Een zwemonderwijzer bracht naar voren dat niet bij alle kinderen dezelfde trucjes werken: ‘bij het ene kind werkt dit en bij het andere kind werkt dat’. Ook is er meerdere malen aangegeven dat je geen druk moet zetten op een kind dat geen motivatie heeft, kinderen doen niks tegen hun zin in.

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

Niet alleen het lijf moet leren zwemmen, het koppie moet ook mee. [r. 7].

Daarnaast kwam er naar voren dat ieder kind een andere persoonlijkheid heeft en dat hier rekening mee gehouden moet worden tijdens de les. Zo werd door iemand als voorbeeld gegeven dat er meer complimenten moeten worden gegeven aan introverte en bange kinderen.

Verder bleek *afleiding* volgens de zwemonderwijzers ook deel uit te maken van sensitieve responsiviteit. Bijna alle zwemonderwijzers gaven aan dat serieuze oefeningen moeten worden afgewisseld met spelletjes of iets anders leuks om de aandacht en concentratie erbij te houden. Uitspraken die hierbij naar voren kwamen, zijn: ‘het kind even loslaten ter ontspanning’, ‘tijd voor ontspanning is belangrijk’, ‘binnen de les zoveel mogelijk afwisselen’ en ‘als de aandacht verslapt is het tijd voor iets anders’.

### **Structureren en grenzen stellen**

Het tweede interactiekenmerk betrof hoe zwemonderwijzers de zwemles structureren, of er grenzen gesteld werden tijdens de zwemles en op welke wijze dit gedaan werd. Hierbij gingen de zwemonderwijzers vooral in op *structuur en opbouw* van de les. De meeste zwemonderwijzers gaven aan dat er wel degelijk een opbouw in hun les terug te vinden was en dat deze ook vaak elke les hetzelfde was. Er kwamen verschillende manieren naar voren, onder andere van makkelijk naar moeilijk. Deze zwemonderwijzers gaven aan dat een goede structuur belangrijk is voor de les, omdat zo duidelijk is voor de kinderen waar ze aan toe zijn.

Het is eigenlijk een beetje autistisch, maar wel duidelijk voor de kinderen. En uiteindelijk geeft dit de kinderen een veilig gevoel, omdat ze weten wat ze moeten doen en wat ze kunnen verwachten. [r. 10].

Zwemonderwijzers die aangaven geen opbouw te hebben, waren volgens zichzelf chaotisch. Enkele zwemonderwijzers gaven aan dat er in het zwembad waar ze werkten ook een duidelijke structuur is bij de binnenkomst van het zwembad.

De meeste zwemonderwijzers hanteren dezelfde regels, zoals niet rennen in het zwembad en stil zijn als de zwemonderwijzer aan het woord is. Hierbij is er een duidelijk onderscheid tussen de manier van reageren als er een regel overschreden wordt. De ene groep zwemonderwijzers reageert erg kalm en gaat in gesprek met het desbetreffende kind over de regel, wat er ook alweer was afgesproken, maar vooral waarom het was afgesproken. De andere groep zwemonderwijzers was erg duidelijk over regels, deze zijn er namelijk niet voor

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

niets. Vaak staat er dan ook een straf tegenover het overtreden van de regels. Wel waren de zwemonderwijzers het er allemaal over eens dat regels nodig zijn voor orde en veiligheid.

Verder ziet een enkele zwemonderwijzer zichzelf als een opvoeder en gebruikt naar zijn of haar mening dan ook *opvoedmethodes*. Eén zwemonderwijzer benoemde haar werkzaamheden zelfs ‘heropvoeden’. De meeste zwemonderwijzers zien zichzelf vooral als voorbeeld of rolmodel en laten het opvoeden over aan de ouders.

De rol als opvoeder? Ik denk dat dat automatisch is als zwemonderwijzer, dat dat vanzelfsprekend is. Je werkt net zo goed als een leraar op school met kinderen en dan horen daar ook de regels van mij en het gedrag van de kinderen bij. Dus je bent in de praktijk ook bezig met de opvoeding. Ja, dat is logisch. [r. 6]

### **Respect voor autonomie**

Het derde interactiekenmerk was gericht op de autonomie van het kind. De vraag is of zwemonderwijzers respect hebben voor de autonomie van kinderen tijdens de zwemles. Het onderdeel autonomie is in de interviews minder uitgebreid behandeld dan sommige andere onderwerpen. Zwemonderwijzers benoemden namelijk ‘*weinig tijd voor het individu te hebben*’. Wat hierbij ook genoemd werd is de *groepssamenstelling*. Zo werd er gezegd dat per groep gekeken moet worden wat de mogelijkheden zijn en dat je alle kinderen evenveel aandacht moet geven. Bovendien zitten er volgens de zwemonderwijzers te veel kinderen in de groep om die individuele aandacht te geven.

Wat regelmatig terugkwam in de verschillende interviews was het *zelf laten ontdekken van de kinderen*. Kinderen krijgen volgens zwemonderwijzers de ruimte om zich te exploreren. Vooral tijdens een eerste zwemles zou er ruimte zijn voor de kinderen om zelf op onderzoek uit te gaan. Dit zelf ontdekken gebeurt dan bijvoorbeeld door te spelen.

Ik ben heel erg vanuit het zelf ontdekkend leren, dus ik wil hebben dat een kind door zelf bezig te zijn in het water, leert wat het water met het kind kan doen. [r. 13]

In de interviews is besproken in hoeverre er plaats is voor *inbreng van het kind*. Hier werden verschillende antwoorden op gegeven. Er werd over gesproken dat hier geen mogelijkheden voor zijn, omdat er niet aan alle wensen van alle kinderen kan worden voldaan. Maar er werd ook gezegd dat als kinderen enthousiast over iets zijn of iets voorstellen hier vaak op wordt ingegaan.

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

### Ontwikkelingsstimulering

Het vierde interactiekenmerk keek naar de ontwikkelingsstimulering door zwemonderwijzers. Veel zwemonderwijzers gaven aan dat het hun taak was om kinderen zwemvaardigheden aan te leren en daarmee ook hun motorische ontwikkeling te stimuleren. Er werd hierbij veelvuldig aangegeven dat het van belang is dat een zwemonderwijzer *goed contact kan maken* met kinderen en ook *een vertrouwensband kan creëren*. Dit werd meestal op dezelfde wijze gedaan, door bijvoorbeeld het gebruik van humor in de les of het tonen van interesse in het kind. Een prettige sfeer tijdens de les, goed contact en een vertrouwensband zijn dus erg belangrijk.

Maar ik vind met name het contact kunnen leggen met het kind, het kind kunnen pakken waar je het moet pakken. [r. 1]

Verder bleek *watergewenning* ook onderdeel te zijn van de ontwikkelingsstimulering. Zwemonderwijzers lieten kinderen op een rustige manier kennis maken met het water en vertelden daarbij veel gebruik te maken van spelmateriaal. Ook vertelden zwemonderwijzers dat het van belang is dat ouders hun kinderen vroeg in contact laten komen met water door bijvoorbeeld vaker te gaan zwemmen.

Kennismaking met het water gebeurt op allerlei manieren; stuwervaringen, weerstandservaringen, onder water zijn, vooral zelf bezig zijn met het water en ervaren wat het water met je doet. Waarom ga je onder water in het diepe en hoe kun je dan weer boven komen, dus zelfredzaamheid, dat is ook erg belangrijk. [r. 13]

Een ander kernlabel, dat veelvuldig werd genoemd tijdens de interviews, was *motiveren*. Hierbij werd onderscheid gemaakt in *motiveren*, *belonen* en *complimenteren*. Bij het *belonen* werd er door zwemonderwijzers vaak gebruik gemaakt van een beloningssysteem, bijvoorbeeld in de vorm van een duimensysteem. Een kind krijgt hierbij ‘een dikke duim’ wanneer het bijvoorbeeld goed luistert of een zwemonderdeel goed uitvoert. Andere zwemonderwijzers maken gebruik van *complimenten* om aan te geven dat het goed gaat of om bevestiging te geven van eigen kunnen. Ten slotte bleek ook het *motiveren* van kinderen tijdens de zwemles erg belangrijk. Zwemonderwijzers gebruikten tijdens het interview vaak de woorden het ‘uitdagen’, ‘stimuleren’, ‘prikkelen’, ‘triggeren’ van kinderen om ze op die manier zwemvaardigheden aan te leren.

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

Een goede zwemonderwijzer moet out of the box kunnen denken, die moet vanuit het kind kunnen werken, vanuit het kind kunnen denken, luisteren, kunnen zien en aanvoelen wat een kind beweegt om wel of niet mee te doen aan de zwemlessen. [r.1]

### **Manier van praten en uitleg geven**

Het vijfde interactiekenmerk is gericht op de manier van praten en uitleg geven van de zwemonderwijzers. Uit de interviews kwam vooral naar voren dat zwemonderwijzers veel gebruik maken van *differentiatie*. Het overgrote deel van de zwemonderwijzers gaf aan dat kinderen verschillend zijn en de aanpak per kind hiermee ook. Het kind wordt dus op zijn/haar eigen niveau aangesproken. Een enkeling gaf aan de instructie niet aan te passen naar één individu.

Een klein deel van de geïnterviewden vertelde specifiek dat ze het belangrijk vonden om kinderen *individueel uitleg te geven*, dus om het kind apart te nemen en met het individu aan de slag te gaan. Dit waren vooral de zwemonderwijzers die met kleine groepen kinderen werkten. Ook gaf een klein deel van de zwemonderwijzers aan te *overleggen met ouders* wanneer ze zelf moeilijkheden ervaarden met de manier van uitleg geven aan een kind.

Als ik bij een kind niet verder kom, dan betrek ik al gauw de ouders erbij, want die kennen het kind het beste en ik zie ze maar één keer in de week drie kwartier. [r. 8].

Een kernlabel dat vaak naar voren kwam, is de *instructiemethode*. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen: *werken met voorbeelden, herhalen, stap voor stap te werk gaan, middels opdrachten/spelletjes, zo kort mogelijk* en *m.b.v. materialen*. Zwemonderwijzers gaven aan veel te werken met voorbeelden. Ze gaven zelf voorbeelden, maar lieten andere kinderen ook dingen voor doen. Het stap voor stap te werk gaan, was iets wat veel gedaan werd. Veel zwemonderwijzers werken met een bepaalde opbouw waarbij nieuwe dingen toegevoegd worden aan de vaardigheden die een kind al bezit.

Ten slotte hadden de zwemonderwijzers veel verschillende *manieren van lesgeven*. Ze gaven aan veel met *humor* les te geven, door bijvoorbeeld grapjes te maken en gek te doen. Het doel hiervan was ervoor te zorgen dat kinderen de les leuk zouden vinden. Ook kwam naar voren dat ze *spelenderwijs* les gaven door creatief te zijn en taken eruit te laten zien als spelletje, zodat kinderen niet in de gaten hadden dat ze bezig waren om iets te leren. Verder

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

zeiden zwemonderwijzers *kindvriendelijk* les te geven door ze bijvoorbeeld niet met te veel dingen tegelijkertijd te overvallen. Ook gaven ze aan *afwisselend* te zijn en *positief*.

### **Begeleiden van interacties**

Het laatste interactiekenmerk focust zich op hoe interacties tussen kinderen begeleid worden door zwemonderwijzers. Wat hier vooral een veelbesproken onderwerp was, was het *samenwerken van kinderen*. Sommige zwemonderwijzers benoemde dat zij dit gebruikten, andere gaven aan dit heel sporadisch toe te passen. Ze gaven hierbij vaak aan dat kinderen het samenwerken leuk vinden en dat ze dit inzetten door bijvoorbeeld een wedstrijdje te doen. Wat minder toegepast wordt, is het *elkaar helpen*. Dit schijnt volgens de zwemonderwijzers niet goed te werken. Het enige wat hierbij wel gedaan wordt, is dat een kind die het goed kan het voordoet aan de anderen. Wat hierbij eveneens besproken werd, is het *groepsproces*, bijvoorbeeld door kwaliteiten als groep te benutten.

Als je doelt op het samenwerken als samen dingen doen, ja. Maar elkaar helpen, nee.

Dat komt bijna niet voor, want dat gaat niet omdat het hier te diep is. Kinderen kunnen hier niet staan. [r. 1].

*Interacties* tussen kinderen worden door zwemonderwijzers begeleid als er bijvoorbeeld ruzie is. Kinderen moeten elkaar dan even een handje geven om het op te lossen. Iemand anders benoemde: 'kinderen mogen veel praten en overleggen tijdens de zwemles'. Volgens zwemonderwijzers kan het wel lastig zijn om een buitenbeentje erbij te betrekken.

### **Discussie**

In dit onderzoek is onderzocht hoe zwemonderwijzers de pedagogische interactie tijdens de zwemlessen van het Zwem-ABC ervaren, hierbij is gekeken naar de zes pedagogische interactiekenmerken van het NCKO-kwaliteitsmodel (van IJzendoorn, Tavecchio, & Riksen-Walraven, 2004).

Het eerste interactiekenmerk was sensitief en responsief zijn richting de kinderen. De verwachting was dat autonome zwemonderwijzers sensitiever en responsiever zouden zijn dan onzekere zwemonderwijzers. Er is gebleken dat alle zwemonderwijzers aangeven sensitief en responsief te zijn. Zo proberen ze te denken vanuit het kind, ze proberen het kind aan te voelen en daar hun handelen op aan te passen. Ook gaan zij erg voorzichtig om met angst bij kinderen en proberen daar zo empathisch mogelijk op te reageren. Alle

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

zwemonderwijzers kwamen autonoom over, ze droegen verantwoordelijkheid voor de zwemles en de kinderen. Dit kwam naar voren, doordat ze regels hebben ingevoerd, deze hanteren en geen genoegen nemen met smoesjes. Onze verwachting wordt dus bevestigd.

Het tweede interactiekenmerk betrof de manier waarop de zwemles gestructureerd wordt en of er grenzen worden gesteld. De verwachting was dat zwemonderwijzers hier veel waarde aan zouden hechten, vanwege de veelgebruikte lesmethode directe instructie. De meeste zwemonderwijzers geven aan gebruik te maken van een vaste opbouw in de les en van vaste regels, waardoor onze verwachting dus wordt bevestigd.

Het derde interactiekenmerk was gericht op respect voor de autonomie van het kind. De verwachting was dat hier weinig tijd voor was, aangezien zwemles wordt gezien als een groepsproces. Ook werd verwacht dat strenge zwemonderwijzers minder respect zouden hebben voor de autonomie van kinderen. Er bleek voor het zelfontdekkend leren meer ruimte te zijn dan voor de eigen inbreng van kinderen. Voor eigen inbreng was weinig tijd en als dit gebruikt werd, werd dit gedaan om kinderen te motiveren. Onze eerste verwachting over autonomie wordt dus bevestigd. De tweede verwachting wordt niet bevestigd, maar ook niet weerlegd. Iedere zwemonderwijzer bleek autonoom en dus streng te zijn. Het niet respecteren van autonomie van kinderen bleek meer te maken te hebben met gebrek aan tijd. Echter zien zwemonderwijzers wel de waarde in van autonomie, waardoor er vanuit gegaan kan worden dat ze hier graag wat meer tijd voor willen hebben. Dit zou in vervolgonderzoek verder onderzocht kunnen worden.

Het vierde interactiekenmerk betrof de ontwikkelingsstimulering. De verwachting was dat zwemonderwijzers hier weinig aandacht voor zouden hebben, vanwege het hoofddoel: aanleren van zwemvaardigheden. Elke zwemonderwijzer bevestigde dat zijn/haar taak het aanleren van zwemvaardigheden is. Hierbij werd wel aangegeven dat er veel gebruik gemaakt werd van motiveren, complimenteren, belonen, er werden regels gehanteerd en ze vonden het belangrijk om een vertrouwensband te creëren. Tegen de verwachtingen in zijn zwemonderwijzers dus wel degelijk bezig met de ontwikkelingsstimulering van de kinderen. Reden hiervoor zou kunnen zijn dat ze dit onbewust doen en dit gebruiken om uiteindelijk het hoofddoel te bereiken. Een goede vertrouwensband helpt namelijk bij het makkelijker aanleren van vaardigheden (Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2008).

Het vijfde interactiekenmerk was gericht op de manier van praten en uitleg geven van de zwemonderwijzers. De verwachting was dat dit zonder problemen zou verlopen, omdat de



## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

opleiding tot zwemonderwijzer hier voornamelijk op gefocust is (NPZ, 2006). Uit de interviews kwam naar voren dat de zwemonderwijzers allemaal een duidelijke instructiemethode hanteerden. Dit maakt dat deze verwachting is uitgekomen. Ook maakten zwemonderwijzers veel gebruik van differentiatie tijdens hun uitleg. Dit komt uit het Beroepscompetentieprofiel Zwembadbranche van de NPZ - NRZ (2009) naar voren als een eis van het lesgeven. De zwemonderwijzer moet constant de balans zoeken tussen aandacht voor de groep en aandacht voor het individu. Dit wordt, op basis van de interviews met de zwemonderwijzers, dus al veelvuldig gedaan.

Het laatste interactiekenmerk was het begeleiden van interacties tussen kinderen. De verwachting was dat dit als lastig wordt ervaren, vanwege het onderzoek van Fukkink (2005) en collega's. Zwemonderwijzers hadden het vaak over *samenwerken* en *elkaar helpen*. Ook werd er gezegd dat ze *interacties begeleidden* als er een ruzie was. Interacties worden dus over het algemeen gestimuleerd door middel van een spelvorm of wanneer er acceftietjes ontstaan. Dit vergelijkend met de beschreven definitie van het begeleiden van interacties tussen kinderen, wordt dit maar minimaal gedaan door de zwemonderwijzers. Onze verwachting wordt hierdoor niet meteen tegengesproken, maar ook niet bevestigd. Een verklaring hiervoor kan zijn dat zwemmen een individuele sport is en geen groepssport. Daarnaast is het begeleiden van interacties tussen kinderen geen taak van een zwemonderwijzer volgens het Beroepscompetentieprofiel Zwembadbranche van de NPZ - NRZ (2009). Hierdoor kan het zijn dat zwemonderwijzers niet precies weten hoe ze interacties tussen kinderen moeten begeleiden. Om hier meer inzicht in te krijgen, zal er verder onderzoek gedaan moeten worden.

### **Resumerend**

De algemene doelstelling van dit onderzoek was inzicht krijgen in de ervaring en betekenisverlening van zwemonderwijzers over de pedagogische interactie tijdens de zwemles. Uit ons onderzoek is gebleken dat de zwemonderwijzers op vier van de zes interactiekenmerken onze verwachtingen bevestigden, namelijk op 'het tonen van sensitieve responsiviteit', 'het structureren en grenzen stellen', 'respect voor de autonomie van het kind' en 'het praten en uitleg geven.'. Op het interactiekenmerk 'ontwikkelingsstimulering' werd de verwachting niet bevestigd. Uit het onderzoek is namelijk gebleken dat zwemonderwijzers, naast hun hoofddoel zwemvaardigheden aanleren, ook aan ontwikkelingsstimulering doen. Daarnaast is de opgestelde verwachting over het interactiekenmerk 'het begeleiden van

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

interacties tussen kinderen' niet bevestigd, maar ook niet tegengesproken. Hier zal tijdens vervolgonderzoek meer aandacht aan moeten worden besteed.

### **Methodische kanttekeningen**

Binnen het huidige onderzoek moet rekening gehouden worden met enkele beperkingen. Zo werden zowel de zwembaden als de respondenten niet random geselecteerd. Zwembaden werden op basis van connecties geselecteerd en de contactpersoon bepaalde welke zwemonderwijzers geïnterviewd werden. Verder betrof het een vrijwillige aanmelding, waardoor geconcludeerd kan worden dat alleen zwemonderwijzers die daadwerkelijk geïnterviewd wilden worden zich hiervoor aanmeldden. Dit geeft mogelijk een vertekend beeld van de werkelijkheid, omdat het waarschijnlijk is dat 'goede' zwemonderwijzers ervoor open staan om hun ervaringen te delen. Ook het feit dat er gebruik is gemaakt van enkel een interview, en geen andere controlemiddelen zoals observaties of video-opnames, kan zorgen voor sociaal-wenselijke antwoorden (Korzilius, 2000). Verder kunnen de vraagstellingen mogelijk in twijfel worden getrokken, omdat er mogelijk onbewust gebruik is gemaakt van suggestieve vraagstellingen, er te weinig doorgevraagd is of vragen onduidelijk waren.

Ondanks de vraag naar de opleiding van de geïnterviewden, het hebben van kinderen, het aantal jaren ervaring, de lestijden die worden gehanteerd en andere achtergrondkenmerken, is er binnen dit onderzoek geen rekening mee gehouden, ondanks dat dit mogelijk kan uitten in verschillende interactiekenmerken..

Binnen het onderzoek zijn ook verschillende sterke punten te benoemen. Het aantal participanten dat uiteindelijk deel heeft genomen aan het onderzoek zorgt voor een duidelijk beeld over de pedagogische interactie in het zwemonderwijs. Daarnaast heeft dit onderzoek bevestigd wat er vanuit de literatuur al bekend was in vergelijkbare opvoedmilieus, zoals kinderdagverblijven of andere sportverenigingen. Namelijk dat er nog te weinig aandacht is voor de pedagogische kwaliteit in de omgang met kinderen vanuit de opleiding. Daarentegen wordt er door de zwemonderwijzers veel pedagogisch onderbouwde handelingen uitgevoerd, mede dankzij de grote hoeveelheid aan praktijkervaring. Er kunnen echter geen uitspraken worden gedaan over het feit of zwemonderwijzers bewust kiezen voor een pedagogisch onderbouwde aanpak of dat het simpelweg toeval is dat de gekozen aanpak door zwemonderwijzers ook pedagogisch onderbouwd is.

### **Toekomstig onderzoek**

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

Wij hopen met dit onderzoek inzicht te geven in de huidige stand van zaken betreft de pedagogische interactie tijdens zwemlessen. Mogelijk kunnen de resultaten van het huidige onderzoek meegenomen worden bij het NPZ aangezien ze met passie werken voor het maatschappelijke doel 'Iedereen in Nederland zwemveilig en zwemvaardig' en waarbij zwemplezier en kwaliteit binnen het zwemonderwijs centraal staan. Voor de toekomst is het belangrijk om verder onderzoek te doen naar hoe de ervaringen van zwemonderwijzers gekoppeld worden aan de ervaringen van kinderen en ouders en hoe het er daadwerkelijk aan toe gaat tijdens de zwemles. Dit vanwege eventuele sociaal wenselijke antwoorden van zwemonderwijzers. Daarnaast kan er meer naar achtergrondfactoren gekeken worden, zoals de groepsgrootte en de tijdsduur van de zwemles. Hier was in dit onderzoek vanwege tijdsdruk geen ruimte voor. Ook kan er mogelijk gekeken worden naar de kwaliteit van de opleiding tot Allround Zwembadmedewerker en kan de opleiding mogelijk meer pedagogisch onderbouwde kennis aanbieden met betrekking tot de interactie met kinderen (NPZ – NRZ, 2009).

### Literatuur

- Baar, P. (2002). *Training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Baar, P. L. M. (2003). Sportuitval en sportparticipatie van jeugdigen. Een integrale beschouwing. In: J. Bovend'eerd, R. Geertzen, J. Koevoets, & H. van der Loo (red.) *Zorg voor jeugdsport –Opstellen over beleid en praktijk*, 63-74. Nieuwegein/'s-Hertogenbosch: Arko Sports Media/NKS.
- Baarda, D. B., Goede, M. P. M. de., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Boogaard, M., & Daalen-Kapteijns, M. van. (2011). *Pedagogische kwaliteit van buitenschoolse opvang in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Breedveld, K., Visser, K., Tiessen-Raaphorst, A., & Hilhorst, J. (2015). *Zwemvaardigheid 2014: Factsheet*. Mulier Instituut, november 2015. Verkregen van <http://www.kennisbanksportenbewegen.nl/?file=5340&m=1447162316&action=file.download>
- Brysbaert, M. (2006). *Psychologie*. Gent: Academia Press.
- Buisman, A. (2004). Opvoeding in en door sport? *Pedagogiek*, 24, 310-323. Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/187549/247-270-1-PB.pdf?sequence=2>
- Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124, 3-21. doi:10.1037/0033-2909.124.1.3
- Danish, A., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46, 38-49. doi: 10.1080/04419057.2004.9764365
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychological Association*, 55, 68-78. doi:10.1037/110003-066X.55.1.68
- Derri, V., & Pachta, M. (2007). Motor skills and concepts acquisition and retention: a comparison between two styles of teaching. *International Journal of Sport Science*, 3, 37-47. doi: 10.5232/ricyde2007.00904

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren. Basisboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eerkens, M. (zj.). Concentreren kun je leren. *Tijdschrift J/M*, 11, 16. Verkregen van <https://www.jmouders.nl/school/gedrag-op-school/concentratiegebrek/concentreren-kun-je-leren>
- Experticeentrum Zwemonderwijs (ECZ). (sd.). *Ben jij een instructeur of een zwemonderwijzer?* Verkregen van [Zwemonderwijs-1/Over-Expertisecentrum-Zwemonderwijs.html](https://www.zwemonderwijs.nl/Over-Expertisecentrum-Zwemonderwijs.html)
- Fukkink, R., Tavecchio, L., Kruijff, R. de, Vermeer, H., & Zeijl, J. van. (2005). Criteria voor kwaliteit van kinderopvang: visies van sleutelpersonen. *Pedagogiek*, 25, 243-261. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Goossens, L., Hutsebaut, D., & Verschueren, K. (2004). *Ontwikkeling en levensloop*. Leuven: University Press.
- Hamaker, L. (2014). De zwemonderwijzer als artiest. *Zwembadbranche*, 10, 39. Verkregen van <https://issuu.com/vakbladen/docs/zbb42>
- Henneken, T., & A. Jonkers (2009). *Groepsgrootte en zwemles: Een onderzoek naar de invloed van groepsgrootte bij zwemles op de lestijd die nodig is om het zwemdiploma A van het Zwem-ABC te behalen*. Driebergen: Nationaal Platform Zwembaden | NRZ. Verkregen van [http://www.zwemvaardigheid.nl/io/Upload/Groepsgrootte\\_en\\_zwemles.pdf](http://www.zwemvaardigheid.nl/io/Upload/Groepsgrootte_en_zwemles.pdf)
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. & Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education*, 31, 2, 281-304. doi:10.2307/20466702
- Jongepier, N., Struijk, M., & Helm, P. van der. (2010). Zes uitgangspunten voor een goed pedagogisch klimaat. *Jeugd en Co Kennis*, 4, 9-18. Verkregen van <http://link.springer.com>
- Korzilius, H. (2000). *De kern van survey-onderzoek*. Assen: Van Gorcum
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nationaal Platform Zwembaden/Nationale Raad Zwemdiploma's. (2006). *De Bepalingen en Richtlijnen van Examenprogramma's voor Zwemdiploma's [BREZ]*. Verkregen van <http://www.npz-nrz.nl>

## PEDAGOGISCHE INTERACTIE TIJDENS HET ZWEM-ABC

- Nationaal Platform Zwembaden – NRZ. (2009). Beroepscompetentieprofielen zwembadbranche. Verkregen van <http://www.npz-nrz.nl/index.php?sid=5&l=ned>
- Nijnatten, C. van., & Verweel, P. (2004). Sport en opvoeding. *Pedagogiek*, 24, 4, 305-309.
- Rutten, E., Stams, G. J. M., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E., & Hoeksma, J. B. (2007). The contribution of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 255-264. doi:10.1007/s10964-006-9085-y
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85, 571-581. Verkregen van [http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media\\_assets/25\\_Motivation%2520in%2520the%2520classroom--reciprocal%2520effects%2520of%2520teacher%2520behavior--Skinner%2520%26%2520Belmont--1993.pdf](http://www.pdx.edu/sites/www.pdx.edu/psy/files/media_assets/25_Motivation%2520in%2520the%2520classroom--reciprocal%2520effects%2520of%2520teacher%2520behavior--Skinner%2520%26%2520Belmont--1993.pdf)
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- IJzendoorn, M. H. van. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117, 3, 387-403. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.387
- IJzendoorn, R. V. van, Tavecchio, L., & Riksen-Walraven, M. (2004). *De kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang*. Amsterdam: Boom.