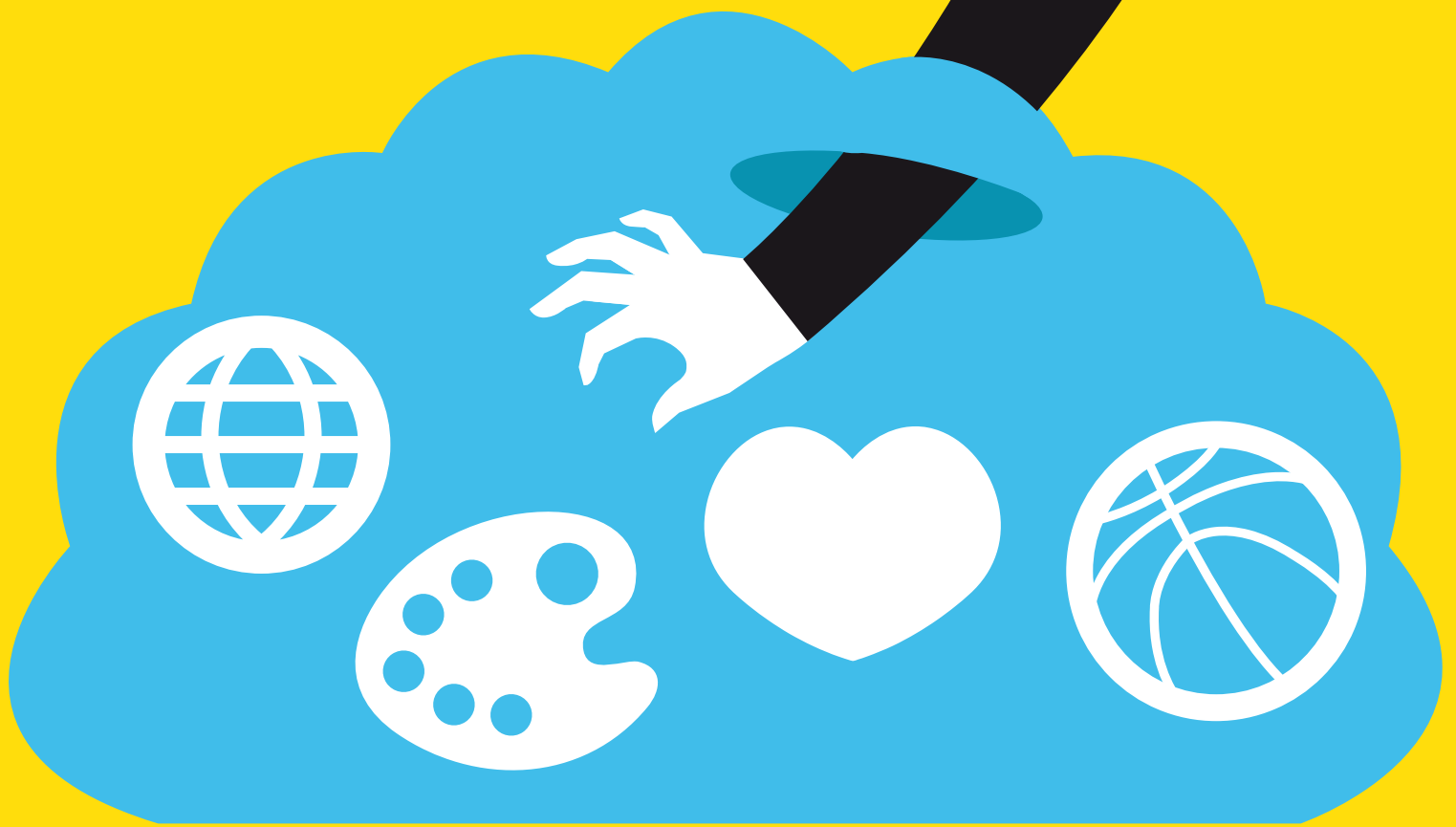




KINDERFACULTEIT PENDRECHT

EEN EVALUATIE VAN DE
PILOTFASE EN EEN BLIK
OP DE TOEKOMST

Voorwoord

Eén wijk, één bewonersorganisatie, één projectteam, vier basisscholen, 74 activiteiten per week, meer dan 100 vrijwilligers uit de buurt en 1039 kinderen. Dat zijn de ingrediënten van de Kinderfaculteit Pendrecht. Een samenwerkingsverband tussen buurtbewoners en scholen om de buurtkinderen goed voor te bereiden op hun toekomst. Een toekomst die volgens alle betrokkenen beter wordt als ze opgroeien in een gezellige en veilige buurt waar ze zich welkom en thuis voelen, waar de kinderen maximaal worden ondersteund om goed op school te presteren en ook worden uitgedaagd om zich breed te ontwikkelen. In beleidstermen gaat het om een leefbare wijk, het wegwerken van onderwijsachterstanden en talentontwikkeling. Voor de betrokkenen in Pendrecht gaat het om het zorgen voor elkaar en ‘niet lullen, maar poetsen’. De handen uit de mouwen, omdat ze weten dat het anders kan en beter moet. Een prachtig voorbeeld van de ‘Kendoementaliteit’ die het huidige college van B&W voorstaat en die beschreven staat het collegeprogramma van Rotterdam 2014-2018 (#Kendoe).

Maar het is meer. Het is niet alleen ‘meer doen en minder praten’, het is vooral ook slim doen en verstandig praten. Bij de Kinderfaculteit houden ze niet van het doen van activiteiten, alleen omdat ze leuk zijn. Ze willen met elkaar heel gericht werken aan een betere toekomst voor ‘hun’ kinderen. In Pendrecht weten ze dat je samen verder komt dan alleen. Samen betekent afstemming, samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid tussen formele instituties (de scholen) en informele buurtnetwerken. Dat is niet gemakkelijk en tevens uitzonderlijk voor Rotterdam. Afstemming en samenwerking is niet nieuw, gedeelde verantwoordelijkheid wel. De gedeelde verantwoordelijkheid is bijzonder en voelbaar in de wijk. Schooldirecties en de bewonersorganisatie Vitaal Pendrecht werken als team samen, vertrouwen elkaar en zien elkaar als gelijkwaardig.

Het onderzoek houdt de Kinderfaculteit als een kompas op koers. Doen we de juiste dingen? Bereiken we de vooraf geformuleerde doelen? Wat moeten we anders doen? Vragen die gedurende het jaar herhaaldelijk worden gesteld en door de onderzoekers worden beantwoord. Het is een vorm van praktijkgericht onderzoek waar wij

bij De Verre Bergen enthousiast over zijn, omdat het gaat over resultaatsturing (welke richting?) en resultaatmeting (welk effect?). Innovatieve programma’s als de Kinderfaculteit passen in Rotterdam (met een lange traditie in sociale experimenten), maar naar onze mening alleen als ook zichtbaar wordt gemaakt welk maatschappelijk effect er uiteindelijk is behaald. In dit geval gaat het over betere schoolprestaties en sociale vaardigheden bij de kinderen, alsook het vergroten van de sociale binding in de wijk.

Het onderhavige onderzoek laat de ontwikkeling en resultaten zien van de pilotfase in de periode 2013-2014. Er is heel veel gedaan en nog meer geleerd. Met uiteindelijk 500 deelnemende leerlingen van de in totaal 1039 Pendrechtse basisschoolleerlingen, ligt de Kinderfaculteit tijdens de pilotfase ruim op koers als het gaat om het langetermijndoel van een bereik van 85%. De kinderen lijken ook heel tevreden over de activiteiten. De onderzoekers geven als feedback mee dat het huidige aanbod niet toereikend is om direct effect te hebben op de cognitieve doelstellingen. Dit vraagt om een aanpassing binnen het programma. Hier wordt door de organisatie hard aan gewerkt, zoals ook te lezen valt in de het plan van aanpak voor 2014-2015 (zie bijlage 2).

Voor het onderzoek hebben we een begeleidingscommissie ingesteld om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen. Wij zijn de leden van de commissie en de voorzitter prof. dr. Saskia Keuzenkamp in het bijzonder, dankbaar voor hun belangeloze inzet. Verder danken we alle betrokkenen bij de Kinderfaculteit, het projectteam en de basisscholen (Over De Slinge, De Beatrixschool, De Hoeksteen en De Koppeling) en wensen hen heel veel succes bij de ontwikkeling en dagelijkse uitvoering. De grote uitdaging van de onderzoekers is om de mooie ambitie van de Kinderfaculteit in de complexe dagelijkse praktijk op schrift te stellen en de impact van het programma zichtbaar te maken. We kijken met veel plezier uit naar de volgende rapportage.

Roelof Prins

Directeur Stichting De Verre Bergen

Nanne Boonstra

Research Manager Stichting De Verre Bergen

Samenvatting

Pendrecht is een wijk in Rotterdam die laag scoort op verscheidene sociale indicatoren. Denk bijvoorbeeld aan indicaties van inkomensniveau, gezondheid, taalbeheersing, schoolprestaties en sociale contacten. Volgens het onderzoek Kinderen In Tel is Pendrecht de minst kindvriendelijke wijk in deelgemeente Charlois. Bewoners van Pendrecht willen echter dat hun wijk een fijne en veilige plek is om op te groeien. Om de kansen van kinderen in Pendrecht te verbeteren is de Kinderfaculteit in het leven geroepen. De Kinderfaculteit onderscheidt zich op meerdere fronten, maar met name doordat het een initiatief is van een bewonersorganisatie — Stichting Vitaal Pendrecht — die samenwerkt met alle vier de basisscholen in Pendrecht. De Kinderfaculteit wordt grotendeels gefinancierd door Stichting de Verre Bergen.

Dit is het basis idee van de Kinderfaculteit: de onderwijsprestaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de circa 1100 Pendrechtse basisschoolleerlingen te bevorderen door verrijkende (met name) naschoolse activiteiten aan te bieden tijdens twee blokken van 15 weken. De Kinderfaculteit wil ook een belangrijke bijdrage leveren aan de sociale cohesie in de wijk door een betere samenwerking tussen bewoners en (vrijwilligers)organisaties te faciliteren.

Om dit streven te concretiseren is er een aantal werkdoelen gesteld. In termen van participatie is de eerste doelstelling dat de Kinderfaculteit voor 2018 uiteindelijk 85% van de basisschool leerlingen in Pendrecht bereikt. Verder is vastgesteld als doel dat ieder participierend kind minimaal drie tot vier uur per week aan de Kinderfaculteit activiteiten deelneemt. Uitgaande van de totale populatie basisschoolleerlingen in 2012-2013, is het streven dus dat uiteindelijk minimaal 929 kinderen meedoen aan gemiddeld twee Kinderfaculteit activiteiten van ongeveer 1,5 uur.

Met kennis van deze ambities is de pilotfase van de Kinderfaculteit op 3 maart 2014 van start gegaan. De Kinderfaculteit is begonnen, en dit rapport is geschreven, met het volle bewustzijn dat er in deze fase bepaalde knelpunten zouden zijn — zeker gezien het gegeven dat de Middelburgt, het gebouw van de Kinderfaculteit,

pas in mei 2014 gereed zou zijn en dus voor deze datum nog niet kon fungeren als de thuisbasis van alle Kinderfaculteit activiteiten en het kantoor van de projectleiding. De middelen die werden ingezet tijdens het eerste blok van 15 weken bestaan uit een aanbod van 44 activiteiten waar kinderen uit Pendrecht zich voor op konden geven. De activiteiten kunnen in zes algemene clusters opgedeeld worden: 1) sport en dans; 2) muziekactiviteiten; 3) culturele activiteiten; 4) voorlezen; 5) tweede taallessen en 6) weerbaarheidstraining.

De Kinderfaculteit is tegelijk een complexe interventie en een lerende organisatie. Daarbij speelt onderzoek een belangrijke rol. Vanuit de Universiteit van Amsterdam is een team van onderzoekers bezig met het evalueren van en adviseren over dit project. Het uitgangspunt van het onderzoek is dat het vanaf het begin nuttig moet zijn voor de samenwerkingspartners.

Dit rapport heeft tot doel een nabeschouwing te geven van de pilotfase. Hierbij speelt de bestaande empirische literatuur over de inhoud van het aanbod van de Kinderfaculteit en theorie over vergelijkbare interventies een grote rol. Met uiteindelijk 500 deelnemende leerlingen van de vier Pendrechtse basisscholen, lag de Kinderfaculteit tijdens de pilotfase ruim op koers als het gaat om het lange termijn doel van een bereik van 85%. De leerlingen die mee deden aan het tevredenheidsonderzoek waren over het algemeen (zeer) positief over het aanbod van de Kinderfaculteit. De observaties en interview data gaven duidelijk aan dat de sportactiviteiten, het voorlees programma, en de weerbaarheidstraining (zeer) succesvol waren geïmplementeerd. Alles bij elkaar opgeteld betekent dit dat de meerderheid van alle Kinderfaculteit activiteiten redelijk goed tot zeer succesvol zijn opgezet en uitgevoerd. De betrokkenheid van de vrijwilligers blijft inspireren. Net als de betrokkenheid van de meeste docenten, coaches, en voorlezers, is van begin maart tot eind mei de betrokkenheid van vrijwilligers stabiel gebleven. De formele en informele communicatielijnen tussen het projectteam, de stuurgroep en het bestuur van Vitaal Pendrecht lijken adequaat te verlopen. Kortom, de inzet van deze mensen en deze nieuwe organisatie zijn enorm ontwikkeld in de pilotfase en er

kan worden geconcludeerd dat de Kinderfaculteit als organisatie goed functioneert.

Wat betreft de doelstelling om leerlingen minimaal drie uur per week deel te laten nemen, lieten de resultaten van de pilotfase zien dat er nog een substantiële slag te maken viel. Hetzelfde kan gezegd worden wat betreft het pedagogische klimaat bij een significant aantal van de activiteiten. Met name op het gebied van de cognitieve doelstellingen was het aanbod tijdens de pilotfase nog niet toereikend.

Op basis van de inzichten verkregen tijdens de pilotfase en gebaseerd op de inzichten bijeengebracht uit de relevante wetenschappelijke literatuur wordt aan het eind van het rapport een blik op een mogelijke toekomst en een aantal aanbevelingen geformuleerd. Docenten worden strenger geselecteerd op pedagogische en didactische vaardigheden en zij worden meer gemonitord op de kwaliteit van lesgeven. Er worden meer taallessen aangeboden in het programma en het element *tutoring* (zoals ontwikkeld bij *Match Education* in Boston) wordt ingevoerd. Een *time-out* systeem wordt ingevoerd. De inzet van ouderbetrokkenheid wordt verbreed door de invoering van een *two generation approach* en bijvoorbeeld het bellen van ouders vanuit de Kinderfaculteit bij advisering tot deelname aan activiteiten.

De samenhang tussen de adviezen van het onderzoeksteam en het door het projectteam geschreven en door de stuurgroep goedgekeurde “Plan van Aanpak” (een van de twee bijlagen van dit rapport) kan gezien worden als evidentie dat deze interventie enorme kans maakt om uiteindelijk een belangrijk succes te worden — voor de wijk Pendrecht en voor de stad Rotterdam.

INHOUD

DANKWOORD	08
1. INLEIDING	10
1.1 Aanleiding voor de Kinderfaculteit	11
1.2 Voorgeschiedenis, aanloop tot en organisatie van de Kinderfaculteit	11
1.3 Pilotfase	12
1.4 Doelstellingen van de Kinderfaculteit	12
1.5 Het doel en de opbouw van dit rapport	13
2. OVERZICHT WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR TER ONDERBOUWING VAN HET AANBOD VAN DE KINDERFACULTEIT	14
2.1 Inleiding	15
2.2 De relaties tussen doelstellingen en middelen	15
2.3 Cognitieve ontwikkeling	15
2.3.1 Sport	15
2.3.2 Muziek	16
2.3.3 Voorlezen	16
2.3.4 Tweede taal	16
2.3.5 Culturele activiteiten	18
2.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling	18
2.4.1 Sport	18
2.4.2 Muziek	18
2.4.3 Culturele activiteiten	19
2.5 Sociale cohesie in de wijk	19
2.5.1 Sport	19
2.5.2 Muziek	19
2.5.3 Culturele activiteiten	20
2.6 Succesvolle (naschoolse) interventies	20
2.6.1 Succesvolle interventies gericht op cognitieve prestaties	20
2.6.2 Succesvolle interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling	20
2.6.3 Implicaties van en voor Rots en Water	24
2.7 Randvoorwaarden voor het effect en succes van educatieve activiteiten	25
2.8 Conclusie	27

3. METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING	28
3.1 Inleiding	29
3.2 Mankracht, interviews en observaties	29
3.3 Respondenten en gegevens	29
3.4 Onderzoek in samenwerking met het veld	30
4. EMPIRISCHE BEVINDINGEN VAN HET ONDERZOEK NAAR DE PILOTFASE	32
4.1 Inleiding	33
4.2 Leerlingenparticipatiecijfers	33
4.3 Participatie bij activiteiten rond Plein 1953	37
4.4 Leerlingentevredenheidsonderzoek	37
4.5 Kwalitatieve bevindingen	43
4.5.1 Logistieke uitdagingen en knelpunten tijdens de pilotfase	45
4.5.2 Pedagogisch klimaat	46
4.6 Conclusie	46
5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	50
5.1 Inleiding	51
5.2 Participatie	51
5.3 Leerlingwaardering	51
5.4 Relatie aanbod en doelstellingen	51
5.5 Implementatie en uitvoering	51
5.6 Belangrijkste succesfactoren en knelpunten	52
5.7 Aanbevelingen	52
5.7.1 Aanbevelingen met betrekking tot de randvoorwaarden	52
5.7.2 Aanbevelingen met betrekking tot de inhoud van het programma	53
5.7.3 Voorgestelde aanpassingen aan het programma op basis van de aanbevelingen	55
Literatuur	56
Bijlage 1 Specificering van dataverzamelingsactiviteiten	62
Bijlage 2 Plan van Aanpak	63



Dankwoord

Deze eerste tussenrapportage had nooit tot stand kunnen komen zonder de hulp van talloze respondenten, vrijwilligers van Vitaal Pendrecht, docenten van de Kinderfaculteit, andere leden van ons onderzoeksteam en onze student-assistenten. Wij willen iedereen, en met name de leden van het projectteam van de Kinderfaculteit, graag bedanken voor hun tomeloze inzet en kritische feedback. Ook willen we graag richting de stuurgroep van Vitaal Pendrecht onze waardering uitspreken voor de gastvrije ontvangst van alle onderzoekers en voor de toegang die ons is verschaft tot de alledaagse gang van zaken bij de Kinderfaculteit Pendrecht. *Last but not least* willen we onze partners bij Stichting de Verre Bergen bedanken voor hun vertrouwen in ons en alle middelen die zij in verband met dit project vrij hebben gemaakt—en daarmee bedoelen we vooral hun energie en tijd.

Bowen Paulle, Chip Huisman, Tara Fiorito
Kernteam Onderzoek

Amsterdam, februari 2015

1. INLEIDING

Het eerste hoofdstuk begint met de aanleiding en motivaties voor het ontstaan van de Kinderfaculteit. De geschiedenis van organisatie ontwikkeling wordt opnieuw verteld. Zowel de pilotfase als de doelen van de interventie worden uitgestippeld, net als de middelen waarmee de doelen (kunnen) worden bereikt.

1.1 Aanleiding voor de Kinderfaculteit

De bewoners van Pendrecht hebben hart voor hun wijk. Zij willen dat deze naoorlogse wijk in het zuiden van de Rotterdamse deelgemeente Charlois een fijne plek is om te wonen en kinderen op te laten groeien. Deze actieve en zelforganiserende buurtbewoners begrijpen dat de kinderen die in hun wijk opgroeien de toekomst zijn—voor Pendrecht in het bijzonder, en voor Rotterdam in het algemeen. Zoals het kinderen eigen is, hebben ook de Pendrechtse kinderen dromen, wensen, idealen en ambities. Echter, door hun sociaaleconomische positie staan zij vaak al bij hun geboorte met 1-0 achter. Ondanks de bewonersbetrokkenheid, goede sociaal-maatschappelijke voorzieningen en sportvoorzieningen is er een aantal zwakke punten die niet bevorderlijk zijn voor de ontplooiing van de Pendrechtse jeugd. Diverse analyses van de wijk Pendrecht laten dit ook zien. Zo is er volgens het Rapport Integraal Wijkactieprogramma Pendrecht 2011 sprake van “verouderde en gestapelde woningen, de grotendeels arme en laag-opgeleide bevolking, de tegenstellingen tussen jonge allochtonen versus oudere autochtone bewoners en de fysieke onaantrekkelijkheid van Plein 1953”.¹ Ook is Pendrecht, volgens het onderzoek Kinderen In Tel² de minst kindvriendelijke wijk in deelgemeente Charlois. Een buitenproportioneel deel van de Pendrechtse jeugd groeit op in een sociaaleconomische achterstandspositie. Dit beeld wordt ook bevestigd door de Rotterdamse Sociale Index. Pendrecht scoort laag op cruciale indicatoren zoals inkomensniveau, gezondheid, taalbeheersing, werk, school en sociale contacten. Om aan deze trend het hoofd te bieden is in 2014 de Kinderfaculteit Pendrecht van start gegaan. De Kinderfaculteit is een initiatief van de bewonersorganisatie Stichting Vitaal Pendrecht en het resultaat van een samenwerkingsverband tussen Vitaal Pendrecht en de vier basisscholen in Pendrecht. De Kinderfaculteit wordt grotendeels gefinancierd door Stichting de Verre Bergen.

1.2 Voorgeschiedenis, aanloop tot en organisatie van de Kinderfaculteit

De Kinderfaculteit is een vervolg op de Kindercampus, een programma van de Pendrechtse basisscholen en de deelgemeente Charlois. Deze voorganger begon in 2010 en werd onder andere om financiële redenen in het schooljaar 2011/2012 beëindigd. Echter, ook ongevoegen bij de scholen over de kwaliteit van de uitvoering van het programma speelde een rol. Daarnaast zou de Kindercampus onvoldoende gericht zijn op het verbeteren van de cognitieve vaardigheden (leerprestaties in taal en rekenen). Om die reden zou de Kinderfaculteit *kwalitatief en educatief beter uitgevoerd* moeten worden.

Tussen augustus 2012 en januari 2014 is er door de vrijwilligers van Vitaal Pendrecht en alle basisscholen in Pendrecht, met ondersteuning van Stichting de Verre Bergen, veel werk verzet voor de realisatie van de Kinderfaculteit. Denk hierbij aan het opbouwen van een netwerk, het creëren en onderhouden van draagkracht binnen dit netwerk, het inhoudelijk ontwikkelen van het programma en het realiseren van financiering. Met de grote hoeveelheid betrokken partijen en de ambities en omvang in het achterhoofd, is de uiteindelijke verwezenlijking van de Kinderfaculteit een prestatie van formaat te noemen.

Het bestuur van Vitaal Pendrecht heeft een stuurgroep ingesteld die namens hen de uitvoering en organisatie van de Kinderfaculteit ter hand neemt. Deze stuurgroep van Vitaal Pendrecht heeft twee professionals aangesteld als leden van het projectteam van de Kinderfaculteit (de algemeen projectleider en de programma projectleider) en belast met de dagelijkse begeleiding van de activiteiten op en rondom Plein 1953. Nog een professional in het projectteam van de Kinderfaculteit is de coördinator van de Schoolsportvereniging Pendrecht (een programma dat al sinds 2008 draait en groeit). Het vierde lid van het projectteam is een vrijwilliger

¹ Startnotitie SDVB-onderzoek Kindercampus Pendrecht (2013)

² Steketee et al. (2012)

en wijkbewoner die tevens ook fungeert als zowel de vertrouwenspersoon en coördinator van het Arboretum (waar in de toekomst tuinierlessen gegeven zullen worden). Het projectteam van de Kinderfaculteit houdt contact met de scholen en bespreekt de voortgang in het directieoverleg met alle scholen.

Het is van belang om de bottom-up opzet van de Kinderfaculteit te benadrukken. De Kinderfaculteit is geïnitieerd en wordt bestuurd door bewoners en vrijwilligers. In tegenstelling tot een top-down benadering kan dit een groot draagvlak binnen de wijk en bijzondere ontwikkelkansen voor alle wijkbewoners genereren (vgl. Tolkens en Verhoeven 2012). Maar gezien het bottom-up karakter van deze interventie heeft de bewonersorganisatie Vitaal Pendrecht in een tijdsbestek van slechts 1,5 jaar zich moeten professionaliseren. Dit alles maakt de Kinderfaculteit uniek en innovatief in haar aanpak en oorsprong. Hierdoor is het ook een uniek, uitdagend en wetenschappelijk relevant object van onderzoek, dat vraagt om een niet-alledaagse onderzoeksaanpak waarbij verscheidene onderzoeksmethoden (zoals etnografie, kwalitatieve interviews en statistische analyses) in combinatie worden gebruikt.

1.3 Pilotfase

Er is bewust gekozen om in maart 2014 met het eerste blok van 15 weken te beginnen met een pilotfase. Deze strategie gaf de ruimte om de onvoorziene uitdagingen, die horen bij de opstart van elk nieuwe initiatief, tijdig te signaleren en adequaat aan te pakken voordat de Kinderfaculteit in september 2014 officieel van start zou gaan. Dit rapport is geschreven in het volle bewustzijn dat er in deze pilotfase bepaalde knelpunten zouden zijn, zeker gezien het gegeven dat de Middelburgt, het gebouw van de Kinderfaculteit midden op Plein 1953 in het hart van Pendrecht, pas in mei 2014 gereed zou zijn. Voor deze datum kon dit gebouw nog niet fungeren als de thuisbasis van alle Kinderfaculteitactiviteiten of als kantoor van de projectleiding.

1.4 Doelstellingen van de Kinderfaculteit

De doelstellingen van de Kinderfaculteit richten zich zowel op individuele leerlingen als op de wijk Pendrecht. Volgens de “Startnotitie”³ zijn hierbij “de individuele doelstellingen het belangrijkste.” Het primaire doel van de Kinderfaculteit is om de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van basisschoolleerlingen in Pendrecht te bevorderen. Een andere belangrijke doelstelling is om de sociale samenhang en de leefbaarheid in de wijk te verbeteren. De Kinderfaculteit wil de zelfredzaamheid van bewoners vergroten door onder andere bij te dragen aan een sterkere onderlinge binding tussen kinderen en wijkbewoners en aan een betere samenwerking tussen bewoners en (vrijwilligers)organisaties in de wijk Pendrecht. Om dit streven te concretiseren is er een aantal werkdoelen gesteld en zijn er bepaalde middelen/activiteiten gekozen.

Van uitermate belang bij elke interventie zijn doelstellingen over ‘bereik’ (in hoeverre komt een bepaalde populatie in aanraking met de interventie) en ‘dosis’ (hoe veel van de interventie wordt geleverd). In termen van dosis en bereik zijn doelstellingen in de “Startnotitie” vastgesteld. De eerste hiervan is dat de Kinderfaculteit uiteindelijk 85% van de 1093 kinderen in Pendrecht zal bereiken. Dit is een doelstelling voor op de langere termijn: dit dient verwezenlijkt te zijn in juli 2018. Verder staat in de Startnotitie het streven “dat ieder kind minimaal drie tot vier uur per week deelneemt” (p. 3). Uitgaande van de totale populatie basisschoolleerlingen, is het streven dat uiteindelijk minimaal 929 kinderen meedoen aan minstens twee Kinderfaculteitactiviteiten van gemiddeld ongeveer 1,5 uur.

Met kennis van deze doelstellingen is de pilotfase van de Kinderfaculteit op 3 maart 2014 van start gegaan. De middelen die werden ingezet tijdens het eerste blok van 15 weken bestaan uit een aanbod van 44 activiteiten waar kinderen uit Pendrecht zich voor op konden geven. De kernactiviteiten van de Kinderfaculteit zullen gegeven worden tijdens twee blokken van in totaal vijftien

weken. De activiteiten kunnen in zes algemene clusters opgedeeld worden: 1) sport en dans (Express Yourself); 2) muziekactiviteiten; 3) culturele activiteiten (Pendrecht in beeld, druktechnieken, journalistiek en fotografie, video en film, acteren en (culinair) koken); 4) voorlezen; 5) tweede taallessen en 6) weerbaarheidstraining (Rots en Water).

1.5 Het doel en de opbouw van dit rapport

Dit rapport heeft tot doel de pilotfase tijdens dit eerste blok van 15 weken te evalueren. In deze eerste tussenrapportage is er voor gekozen om over de meest belangrijke bevindingen verslag te . De kwalitatieve data verzameld tijdens deze pilotfase zullen vooral in latere tussenevaluaties, artikelen in wetenschappelijke tijdschriften, en in de eindrapportage gebruikt worden. In deze latere rapporten en artikelen zullen de gedetailleerde kwalitatieve data uitgebreider gebruikt worden om (1) de effecten van veranderingen in implementatie processen aan te duiden en (2) om inzicht te bieden in wat de meetbare uitkomsten produceren. Om verder bij te dragen aan een stabiele basis voor de Kinderfaculteit zullen inzichten uit de bestaande empirische literatuur over relevante interventies in deze eerste tussenrapportage veel centraler staan dan in toekomstige rapporten. De leidende onderzoeksvraag is: hoe verloopt de imple-

mentatie en uitvoering van de Kinderfaculteitactiviteiten tijdens de pilotfase? In het kwantitatieve deel van het onderzoek wordt gekeken naar participatiecijfers en de ervaringen van de deelnemers/kinderen met betrekking tot het niveau van de lessen, de sfeer tijdens de lessen en wat zij vinden van de begeleiding. In het kwalitatieve deel van het onderzoek ligt de nadruk op het pedagogisch klimaat (en de randvoorwaarden hiervoor) bij/tijdens de activiteiten. In hoofdstuk 2 zal eerst een globaal overzicht gegeven worden van wat er in de literatuur bekend is over de door de Kinderfaculteit aangewende middelen en in hoeverre die bij kunnen dragen aan het verwezenlijken van de drie doelstellingen. Vervolgens gaat dit hoofdstuk kort in op de literatuur over succesvolle naschoolse interventies en welke randvoorwaarden hieraan gesteld worden. Hoofdstuk 3 betreft de methodologische verantwoording voor de dataverzameling tijdens het kwalitatieve deel van het onderzoek. Hoofdstuk 4 is een driedelig empirisch hoofdstuk. Het eerste deel is kwantitatief van aard en richt zich op de participatiecijfers. Het tweede deel geeft een samenvatting van het leerlingentevredenheidsonderzoek, gehouden onder de deelnemers uit de bovenbouw bij de activiteiten rondom Plein 1953. Het derde deel bespreekt de resultaten van het kwalitatieve deel van het onderzoek. Ten slotte zal in hoofdstuk 5 op basis van deze evaluaties en inzichten uit de relevante literatuur een aantal adviezen worden geformuleerd.

Pendrecht scoort laag op cruciale indicatoren zoals inkomensniveau, gezondheid, taalbeheersing, werk, school en sociale contacten. Om aan deze trend het hoofd te bieden is in 2014 de Kinderfaculteit Pendrecht van start gegaan.

³ In deze “SDVB (Stichting de Verre Bergen) onderzoek Startnotitie” werd de term “Kindercampus” in plaats van “Kinderfaculteit” nog gebruikt.

2. OVERZICHT WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR KINDERFACULTEIT

Hoofdstuk twee geeft een overzicht van de sociaal wetenschappelijke onderzoeksliteratuur die belangrijk is voor de Kinderfaculteit. De literatuur gaat in op de drie belangrijkste domeinen waar de interventie een positieve invloed op hoopt te hebben. Het hoofdstuk eindigt met een paragraaf over de condities voor een geslaagde interventie.

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk geeft een globaal overzicht van wat er in de wetenschappelijke literatuur bekend is over hoe activiteiten — zoals die van de Kinderfaculteit — bij kunnen dragen aan de doelstellingen van de Kinderfaculteit. Waar mogelijk en relevant zal worden ingegaan op de mogelijke verklarende mechanismen voor de in de literatuur beschreven verbanden. Verder bespreekt dit hoofdstuk wat er in het algemeen bekend is over succesvolle (naschoolse) interventies, en in het bijzonder wat ‘werkt’ bij programma’s gericht op sociaal-emotionele ontwikkelingen. Tot slot zal er worden gekeken naar belangrijke randvoorwaarden voor het effect en de mate van succes van educatieve activiteiten.

2.2 De relaties tussen doelstellingen en middelen

De Kinderfaculteit heeft drie hoofdoelen: Ten eerste, het bevorderen van de cognitieve ontwikkeling van alle basisschoolkinderen in de wijk. Ten tweede, het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle basisschoolkinderen in de wijk. En ten derde, het doen toenemen van de samenhang en de leefbaarheid in de wijk te bevorderen. Om deze doelen te realiseren faciliteert de Kinderfaculteit een aanbod dat kan worden verdeeld in de volgende 6 algemene clusters: 1) sport en dans (Express Yourself); 2) muziekactiviteiten; 3) culturele activiteiten (Pendrecht in beeld, druktechnieken, journalistiek en fotografie, video en film, acteren en (culinair) koken); 4) voorlezen; 5) tweede taallessen en 6) weerbaarheidstraining (Rots en Water). Om deze literatuurbespreking geordend te houden zal aanvankelijk de literatuur met betrekking tot de eerste vijf clusters worden toegespitst op de drie doelstellingen. De literatuur die relevant is voor de zesde cluster, die bestaat uit de weerbaarheidstraining, zal apart behandeld worden aan het eind van de discussie over succesvolle interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkelingen.

2.3 Cognitieve ontwikkeling

2.3.1 Sport

Om dit hoofdstuk overzichtelijk te houden, voegen we dans bij sport omdat beiden zich richten op fysieke inspanning. Wat volgt, onder de noemer ‘sport’, is dus een overzicht van relevante onderzoeken naar uiteenlopende vormen van sport en beweging die niet direct met elkaar te vergelijken zijn.

Eind negentiende eeuw was al bekend dat sport en spel van belang zijn voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Park, 2014). Ook uit recente studies blijkt dat sportactiviteiten op school positief samenhangen met schoolprestaties (Bailey et al., 2009; Bradley, Keane, & Crawford, 2013; Castelli, et al. 2007; Coe, et al., 2006; Käll, Nilsson, & Lindén, 2014). Wat zijn precies de mogelijke verklarende mechanismen voor deze gevonden verbanden? Er zijn aanwijzingen dat fysieke activiteit bij leerlingen is gerelateerd aan verbetering van cognitieve functies zoals doorbloeding, stimulering en prikkeling van de hersenen (Shephard, 1997). Tevens is er een relatie tussen fysieke activiteit en een toenemend concentratievermogen op de korte termijn (Caterino & Polak, 1999; Raviv & Low, 1990; Schneider et al. 2009) en lange termijn (Etnier et al., 1997). Hierop aansluitend blijkt dat executieve functies⁴ (EF) bij atleten beter zijn ontwikkeld dan bij niet-atleten (Vestberg et al., 2012; vgl. Collard, Boutkan, Grimberg, Lucassen, & Breedveld, 2014). Tine en Butler (2012) laten zien dat ook het doen van aerobics een direct effect heeft op de selectieve aandacht bij kinderen (als onderdeel van EF), en dat dit effect bij kinderen met een lage sociaaleconomische achtergrond aanzienlijk sterker is dan bij kinderen met een hogere sociaaleconomische achtergrond. Een studie bij adolescenten toont een positief acuut effect van sport op visuele aandacht (Cereatti, et al. 2009). Daartegenover staat een meta-analyse van Janssen et al. (2014) welke laat zien dat de literatuur geen consistent beeld schetst als het gaat om het acute effect van fysieke inspanning op de aandacht van kinderen.

⁴ Dit zijn de hogere controle functies van de hersenen. Voor een meer gedetailleerde omschrijving van de relatie tussen interventies in het algemeen en executieve functies zie Diamond & Lee (2011).

Samenvattend kan worden gezegd dat fysieke activiteiten (binnen de schoolcontext en mits adequaat uitgevoerd) een positief effect hebben op cognitieve ontwikkeling van kinderen en dat dit positief samenhangt met executieve functies. Echter het is (wat betreft EF ontwikkeling) niet helemaal helder welke intensiteit, duur, frequentie, en typen sport- of beweegactiviteiten het meest effectief zijn.

2.3.2 Muziek

Er is veel wetenschappelijke literatuur geschreven over de relatie tussen muziek en andere cognitieve vaardigheden. Enerzijds is er wel evidentie voor het bestaan van de relatie tussen schoolprestaties en het bespelen van een muziekinstrument bij kinderen. Een Amerikaanse studie onder 15.431 leerlingen tussen de 9 en 15 jaar laat zien dat na controle voor sociaal-economische achtergrond, kinderen die een instrument bespelen substantieel betere onderwijsprestaties laten zien dan kinderen die dit niet doen (Fitzpatrick, 2006). Deze studie laat ook “a pattern of increased achievement by lower SES instrumental students, who surpassed their higher SES⁵ noninstrumental classmates by the ninth grade in all subjects” (p. 73) zien. Met twee kleinere experimentele studies demonstreert Schellenberg (2006) dat er een klein positief lange termijn effect is van muziekles op de schoolprestaties van kinderen. Verder blijkt uit veel onderzoek een indirecte link tussen muziek en verschillende cognitieve aspecten bij kinderen zoals: rekenvaardigheid (Bahr & Christensen, 2000; Haimson, Swain, & Winner, 2011; Vaughn, 2000), visueel-ruimtelijke vermogens (Stoessel et al., 2007), verbaalgeheugen (Franklin et al., 2008) en vocabulaire (Forgeard, Winner, Norton, & Schlaug, 2008; Piro & Ortiz, 2009). Daartegenover staat een aantal studies die deze resultaten met betrekking tot cognitieve ontwikkeling niet onderbouwen (Bilhartz, Bruhn, & Olson, 1999; Mehr et al. 2013). Terwijl er uit neurologische studies naar effecten van muzikale training (bij bijvoorbeeld motorische-, gehoor-, beloningsystemen) blijkt dat er verschillen zijn tussen hersenstructuren en -functie van volwassen muzikanten en niet-muzikanten (Gaser & Schlaug, 2003; Herholz & Zatorre, 2012),

aanwijzingen dat deze verschillen in hersenfunctie en -structuur ook gelden voor kinderen zijn er niet (Assal Habibi et al., 2014). Verder blijft een centrale vraag binnen deze literatuur of er transfereffect is van muzikale vaardigheden naar andere cognitieve vaardigheden (Jaschke, et al., 2013) en is er door de variëteit aan methodologische benaderingen geen eenduidig antwoord te geven op de vraag hoe het causale verband met schoolprestaties eruit ziet. Kortom, de evidentie van een verband tussen muziekles en non-muzikale cognitieve vooruitgang is niet consistent. Er zijn aanwijzingen in de literatuur dat muziek(onderwijs) een positief (indirect) effect op cognitieve ontwikkeling van (kansarme) kinderen kan hebben, maar de werkzame mechanismen zijn nog niet in kaart gebracht en de positieve effecten op cognitieve ontwikkeling blijven ook vaak uit.

2.3.3 Voorlezen

Voorlezen blijkt een effectieve methode om taalvaardigheid van jonge kinderen te bevorderen en daardoor hen voor hun (verdere) schoolcarrière goed voor te bereiden (zie Duursma et al., 2008 voor een uitgebreid overzicht). Uit Amerikaans onderzoek blijkt hoe hard dit nodig is: in bijna iedere kleuterklas zit een groep kinderen die om diverse redenen basale vaardigheden mist om te kunnen leren lezen (Duncan et al., 2007). Voor deze groep geldt helaas dat leesinstructies in het onderwijs minder effectief zijn dan bij leerlingen met deze basale vaardigheden (Byrne, Fielding-Barnsley, & Ashley, 2000; Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008; Snider, 1995). Daarbij is bekend dat een goed ontwikkelde luistervaardigheid (Van den Broek et al., 2005) en woordherkenning (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) van belang is voor leesvaardigheid. Het belang van het vroeg beïnvloeden van de luistervaardigheid en woordenschat van kinderen door het voorlezen is dus duidelijk.

2.3.4 Tweede taal

Hoe een tweede taal een rol speelt bij de cognitieve ontwikkeling van kinderen kan op verschillende manieren worden benaderd. Deze paragraaf gaat in op de relatie tussen tweetaligheid en cognitieve ontwikkeling bij kinderen in het algemeen. Ook zal er in het bijzonder naar



het effect worden gekeken van tweede-taalprogramma's op de cognitieve ontwikkelingen geassocieerd met executieve functies.

Tweetaligheid heeft volgens Bialystok (2009) twee kanten. Er is een negatief effect op het vocabulaire van kinderen en op het vloeiend spreken van volwassenen. Tweetaligen hebben in beide talen vaak een kleinere woordenschat (Oller & Eilers, 2002; Perani et al., 2003; Portocarrero, Burright, & Donovan, 2007). Daar staat tegenover dat tweetalige (kinderen) beter presteren als het gaat om bepaalde cognitieve functies zoals het kunnen wisselen tussen taken en probleemoplossing (Bialystok, 1999; Bialystok et al., 2004; Zelazo, Frye, & Rapus, 1996). Daarnaast zijn er aanwijzingen dat tweetalige kinderen en volwassenen beter zijn in executieve

functies, zoals attentional inhibition en attentional monitoring (Kapa & Colombo, 2013). Bij attentional inhibition gaat het om het negeren van informatie die afleidt en het focussen op informatie die relevant is voor het uitvoeren van een taak. Attentional monitoring heeft betrekking op het vermogen om (snel) te kunnen wisselen tussen verschillende taken. Kortom, tweetaligheid heeft een positieve relatie met executieve functies. Echter, van essentieel belang bij deze positieve effecten op het cognitief functioneren, is het type en de mate van tweetaligheid (Bialystok & Majumder, 1998; Carlson & Meltzoff, 2008; Ricciardelli, 1992). Er is hierbij onderscheid te maken tussen mensen die van jongs af aan twee talen leren en mensen die op latere leeftijd een tweede taal leren. Eerstgenoemden zijn simultane tweetaligen (Gray & Bjorklund, 2014). Daarnaast zijn

5 Sociaaleconomische status.

er sequentiële tweetaligen. Gemiddeld gesproken hebben mensen uit de eerste groep de grootste kans om beide talen voldoende onder de knie te krijgen (Gray & Bjorklund, 2014).

Wat is er bekend over Tweetalig onderwijs (tto) in Nederland? Met tto wordt onderwijs bedoeld waar 50% van het gehele onderwijs in een andere taal dan het Nederlands wordt gegeven. Vaak is dit Engels (De Graaff, 2013). In zijn oratie ter aanvaarding van de leeropdracht Tweetalig Onderwijs aan de Universiteit van Utrecht stelt de Graaff: “Vrijwel al het onderzoek laat zien dat tto-leerlingen een hogere taalvaardigheid in de doel-taal bereiken dan niet-tto-leerlingen, zonder negatieve gevolgen voor vakkenis of voor de beheersing van de eerste schooltaal” (p. 13-14). Tot slot is het de vraag in hoeverre onderwijs in een tweede taal effect heeft op het bevorderen van cognitief functioneren. Hoewel er hier nog niet veel over bekend is, blijkt uit een experimenteel onderzoek dat kinderen die drie jaar meedraaien in een tweede taal-onderwijsprogramma, significant sneller regeerden bij testjes die executieve functies meten (Nicolay & Poncelet 2013). Samenvattend kan gesteld worden dat het leren van een tweede taal positief bij kan dragen aan de cognitieve ontwikkeling.

2.3.5 Culturele activiteiten

Net als sport, is een containerbegrip zoals culturele activiteiten of kuntsprogmma’s problematisch. Diverse studies over de effecten van uiteenlopende soorten culturele activiteiten – van visuele kunsten tot toneel – produceren verschillende resultaten. Toch blijft er over het directe effect van kunstprogramma’s op cognitieve ontwikkeling weinig bekend. Net als bij muziek gaat het in de literatuur over een mogelijk transfereffect: zijn kunst-specifieke vaardigheden over te dragen naar andere cognitieve domeinen? Deze vraag blijft onbeantwoord. Wel zijn er indicaties dat een tweejarig kunstprogramma bij kleuters uit gezinnen met een sociaaleconomische achterstand een positieve effect heeft gehad op hun ‘school readiness’ (dat wil zeggen, vijf jarigen die zonder een achterstand beginnen) (Brown et al. 2010). Verder, in een literatuuroverzicht geschreven voor de U.S. Department of Education, geven Stiegelbauer et al. (2008: 3) aan dat, in het algemeen,

“students exhibit enhanced learning and achievement when involved in a variety of arts experiences.”

2.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling

2.4.1 Sport

Sport heeft een positief effect heeft op emotioneel welzijn (Kremer & Scully, 1994). Zo zijn er meerdere studies die aantonen dat sport een heilzame werking heeft in het geval van psychosociale stress (Biddle, 1992), depressie (Cox, 1998; North, McCullagh, & Tran, 1990; Weinberg & Gould, 2011) en gepercipieerde angsten (‘anxiety’) (King, Taylor, & Haskell, 1993; Petruzzello et al. 1991). Voor kinderen en adolescenten zijn er tevens positieve relaties tussen sport en ontwikkeling op het psychologische en sociaal-emotionele vlak gevonden. Findlay en Coplan (2008) tonen een positief verband aan tussen sportactiviteiten in teamverband, sociale vaardigheden en eigenwaarde bij kinderen tussen negen en elf jaar. Verder laat hun studie een afname in verlegenheid zien bij kinderen die deelnemen aan sport in teamverband. Tevens is er een positief verband aangetoond tussen emotioneel welzijn, sociale competentie en sportparticipatie van kinderen (Fletcher, Nickerson, & Wright, 2003). Verder wordt in diverse studies bij adolescenten aangetoond dat sport het emotioneel welzijn bevordert (Donaldson & Ronan, 2006; Steptoe & Butler, 1996). Een longitudinale studie van Wiles et al. (2008) onder 1.446 kinderen tussen de 11 en 14 jaar op 29 scholen in Engeland laat zien dat deelname aan sportactiviteiten een kleine reductie teweegbrengt in emotionele problemen. Een meta-studie naar 27 studies door Gruber (1986) laat zien dat sport een positief effect heeft op het zelfvertrouwen van kinderen en adolescenten. Samenvattend, er is in de literatuur een duidelijke consensus over het positieve effect van fysieke activiteit op het psychologisch en sociaal-emotioneel functioneren en welzijn van kinderen. Het is niet geheel helder wat precies de werkzame mechanismen zijn die de gevonden associaties verklaren.

2.4.2 Muziek

De evidentie voor een (positieve) samenhang tussen muziek en sociaal-emotionele indicatoren is niet eenduidig. In een studie naar het effect van muziekles op sociale vaardigheden door Schellenberg (2004) wordt

geen significant effect gevonden. Een andere studie laat geen effect zien van muziekles op het zelfvertrouwen van 9-jarigen (Costa-Giomi, 2004). Daarnaast laat een studie door Portowitz et al. (2009) zien dat muziekles niet leidt tot verandering in zelfperceptie. Schellenberg en Mankarious (2012) vinden wel een positieve relatie tussen participatie in muziekactiviteiten en emotioneel begrip, maar dit effect verdwijnt na controle voor intelligentie. Echter, een studie van Ho, et al. (2011) laat zien dat jongeren tussen de 10 en 12 jaar, met een lage sociaaleconomische achtergrond, baat hebben bij drumlessen. In vergelijking met een controlegroep scoorde deze groep significant beter op een grote reeks indicatoren voor sociaal-emotioneel gedrag.

De literatuur over muziektherapie voor kinderen en adolescenten laat een ander beeld zien. Hieruit blijkt dat muziekactiviteiten ingebed in therapie bij groepen met specifieke behoeften positief samenhangen met de ontwikkeling van eigenwaarde, zelfbewustzijn en sociale vaardigheden (Montello & Coons, 1998; Rickson & Watkins, 2003; Sausser & Waller, 2006). Concluderend kan voorzichtig worden gesteld dat voor een specifieke populatie kinderen een positief effect kan worden verwacht van muziekactiviteiten op sociaal-emotionele factoren.

2.4.3 Culturele activiteiten

Op basis van een overzichtsstudie naar 20 onderzoeken onder adolescenten in de leeftijdsgroep 11 tot 18 jaar naar het effect van creatieve activiteiten (muziek⁶, drama, dans, zingen, theater en visuele kunsten) op welzijn en gezondheid komen Bungay en Vella-Burrows (2013) tot de conclusie dat de uitkomsten erg summier zijn en het onderzoek te wensen overlaat. Een studie onder kinderen van gemiddeld vier jaar met een lage sociaal-emotionele achtergrond die meededen aan een kunstonderwijsprogramma (muziek, dans en beeldende kunsten) laat zien dat dit programma een positief effect heeft op interesse in deze vormen van kunst, blijdschap en trots. Docenten zagen de kinderen verbeteren in hun emotieregulatie (Brown & Sax, 2013). Samenvattend, er is weinig onderzoek dat helder en overtuigend aantoont

hoe en in welke mate kunstonderwijs bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (zie ook Brown & Sax 2013 voor een overzicht).

2.5 Sociale cohesie in de wijk

2.5.1 Sport

Hier moeten we weer met een relativerende zin beginnen. Definities van (oudere) termen zoals sociale cohesie—en relaties tussen sociale cohesie en (nieuwere) termen zoals ‘sociaal kapitaal’, dat wil zeggen, (potentieel) nuttig sociale banden—zijn in de literatuur nog niet gestandaardiseerd. Ondanks deze verwarring is er veel literatuur die het belang van sportactiviteiten in verenigings- en teamverband voor sociale cohesie aantoont (voor een overzicht zie: Field, 2008; Putnam, 2000). Een Amerikaanse studie van Duke et al. (2011) onder 64.076 ouders laat een positief verband zien tussen het sociaal kapitaal binnen de buurt en deelname aan sport door hun kinderen binnen die buurt. Ook een Nederlandse studie toont een samenhang tussen de sportparticipatie van jongeren en het sociaal kapitaal in de wijk (Prins, Mohnen, van Lenthe, Brug, & Oenema, 2012). Een mogelijk belangrijk verklarend mechanisme hierbij is dat het samen tijd doorbrengen in georganiseerde activiteiten een positieve rol speelt voor het overbrengen van normen en waarden en gemeenschapsgevoel (Coleman, Hoffer, & Kilgore, 1982; Coleman, 1990). Dus ook voor de relatie tussen sportactiviteiten en sociale cohesie op wijkniveau is wetenschappelijke evidentie.

2.5.2 Muziek

Muziek speelt een belangrijke rol voor sociale banden en welzijn (Dissanayake, 2006; Merriam, 1964). Het hebben van dezelfde muziekpreferentie bindt mensen (Boer et al., 2011; Selfhout et al., 2009). De bindende werking van muziek voor families en peergroepen van jongeren wordt daarbij aangetroffen in verschillende culturen (Boer & Abubakar, 2014). Daarnaast is het effect van muziekactiviteiten op pro-sociaal gedrag al waarneembaar bij kinderen vanaf vier jaar (Kirschner & Tomasello, 2010). Verder wordt het lidmaatschap van een muziekvereniging gezien als een indicator voor sociaal kapitaal

6 Bij dit onderdeel is er empirisch overlap met de vorige paragraaf.

(Huisman, 2013; Putnam, 2000). Wat geeft muziek z’n bindende kracht? Hier zijn verschillende hypothesen over , maar een van de meest voor de hand liggende is dat het jongeren een sociale identiteit geeft (Tarrant et al., 2001); je hoort ergens bij. Kortom, er zijn in de literatuur voldoende aanwijzingen dat muziek actief beoefenen een positieve rol speelt voor sociale cohesie in het algemeen.

2.5.3 Culturele activiteiten

Over het directe effect van kunstactiviteiten op sociale cohesie is weinig bekend. Wel zijn er kwalitatieve indicaties dat “community arts” projecten positieve effecten kunnen hebben op sociale cohesie vanwege het versterken van kansen om sociale kapitaal te ontwikkelen (Hampshire & Matthijsse, 2010).

2.6 Succesvolle (naschoolse) interventies

Wat maakt een (naschoolse) interventie succesvol? Dit is één van de vragen die centraal staat in het werk van de Amerikaanse econoom en Nobelprijswinnaar James J. Heckman. Op basis van eigen onderzoek en een aantal uitvoerige literatuurstudies (Heckman, 2008; Heckman & Kautz, 2013) trekt hij (en een coauteur) de volgende conclusies. Interventies moeten gericht zijn op cognitieve vaardigheden, en daarnaast moeten ze zich vooral richten op non-cognitieve kenmerken zoals: “*perseverance (grit)*”, *self-control*, *trust*, *attentiveness*, *self-esteem* and *self-efficacy*, *resilience to adversity*, *openness to experience*, *empathy*, *humility*, *tolerance of diverse opinions*, and *the ability to engage productively in society*” (Heckman & Kautz, 2013, p. 6). Vanuit een economisch perspectief zouden deze interventies volgens Heckman zo vroeg mogelijk in de kindertijd plaats moeten vinden⁷. Interventies bij adolescenten en volwassenen op dit gebied zijn volgens hem in vergelijking minder effectief.

2.6.1 Succesvolle interventies gericht op cognitieve prestaties

Als het gaat om het direct positief beïnvloeden van cog-

nitieve prestaties van leerlingen dan is tutoring “*the best learning condition we can devise*” (Bloom, 1984, p. 4). Diverse andere onderzoeken onderschrijven deze bewering (Allor & McCathren, 2004; Fitzgerald, 2001; Pullen, Lane & Monaghan, 2004; Ritter, 2009). *Match Education* uit Boston is een van de belangrijkste en meest veelbelovende organisaties op het gebied van tutoring. Uit een studie naar leerlingen tussen de 8 en 16 jaar op 9 scholen in Houston blijkt dat *Match-style high dosage math tutoring* een substantiële bijdrage levert aan het direct verbeteren van schoolprestaties (Fryer, 2011). De kern van deze aanpak is intensieve één-op-één of één-op-twee begeleiding van leerlingen bij rekenen. Ook in een recente pilotstudie laten Cook et. al (2014) substantiële effecten zien van een interventie met een Match-component op wiskundecijfers en de kans op het succesvol afronden van de middelbare school voor adolescenten.

In Nederland blijkt dat schakelklassen⁸ in het basisonderwijs vooral voor kinderen met een migratie achtergrond op de langere termijn een positief effect hebben op taal en lezen (Mutsaers et al., 2012). Vooral bij begripend lezen wordt een substantiële vooruitgang geboekt (Mulder, Veen, van der, & Elshof, 2011)

2.6.2 Succesvolle interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling

Sociaal-emotionele vaardigheden zijn van essentieel belang voor het welzijn en de onderwijsresultaten van kinderen en adolescenten (Denham, 2006; Denham et al., 2012; Denham et al., 2014; Jennings & DiPrete, 2010). Hierbij is sociaal-emotioneel leren belangrijk. Volgens Denham et al. (2014) gaat sociaal-emotioneel leren (SEL) over het leerproces van kinderen met betrekking tot:

- Emotionele, cognitieve en gedragsmatige regulatie;
- Sociaal bewustzijn en het begrip van emoties;
- Het kunnen nemen van verantwoordelijke beslissingen bij het oplossen van problemen tijdens emotioneel uitdagende sociale interacties;
- Relatievaardigheden.

⁷ Er wordt zelfs gepleit om te beginnen tijdens de zwangerschap.

⁸ Voor meer informatie over schakelklassen zie: www.schakel-klassen.nl.

Interventies moeten gericht zijn op cognitieve vaardigheden, en daarnaast moeten ze zich vooral richten op non-cognitieve kenmerken zoals: ‘perseverance, self-control, trust, attentiveness, self-esteem and self-efficacy...’

Ouders en/of verzorgers spelen een primaire rol bij de ontwikkeling van SEL. Daarnaast is voor het onderwijs op dit gebied een belangrijke rol weggelegd. Vandaar dat er ook in de Verenigde Staten veel SEL-programma’s zijn ontwikkeld. Het *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL)⁹ is een vooraanstaande organisatie aldaar die zich richt op het bijdragen aan de ontwikkeling van evidence-based SEL-programma’s voor het onderwijs. In 2013 heeft CASEL een overzicht gemaakt van de meest effectieve programma’s op dit gebied¹⁰. Bij het selecteren van deze programma’s wordt een aantal criteria gebruikt met betrekking tot de implementatie en wetenschappelijke kwaliteit van de programma’s. CASEL doet alleen aanbevelingen als programma’s:

- “(...) [are] well-designed classroom-based [programs] that systematically promote students’ social and emotional competence, provide opportunities for

practice, and offer multi-year programming.

- Deliver high-quality training and other implementation supports, including initial training and ongoing support to ensure sound implementation.
- Are evidence-based with at least one carefully conducted evaluation that documents positive impacts on student behavior and/or academic performance.”(CASEL, 2013 p. 7)

In het CASEL-overzicht staan uiteindelijk 19 programma’s. Het voert te ver om die stuk voor stuk te bespreken in dit rapport. Daarom is er een selectie gemaakt van drie programma’s (*Caring School Community*, *PATHS*[®], en *Second Step*) die de breedste scope hebben qua effect en waar de meest rigide wetenschappelijke onderbouwing voor bestaat. Bij Caring School Communities worden op diverse manieren wat oudere en wat jongeren kinderen tussen vijf en twaalf jaar aan elkaar gekoppeld.

⁹ <http://www.casel.org/>.

¹⁰ <http://www.casel.org/library/2013-casel-guide..>



De belangrijkste effecten van *Caring School Community* zijn betere schoolprestaties, een toename van positief sociaal gedrag, vermindering van gedragsproblemen, een afname van emotionele nood, een toename van een betere leerhouding, een verbeterd klasklimaat, een toename in sociale en emotionele vaardigheden en drugsgebruikpreventie. *PATHS*® is gebaseerd op een reeks activiteiten (bedoeld voor kinderen tussen vijf en twaalf jaar) die te maken hebben met reduceren van conflicten en het vergroten van emotionele zelfregulatie en empathie. De belangrijkste effecten van *PATHS*® zijn betere schoolprestaties, een toename van positief sociaal gedrag, een vermindering van gedragsproblemen, een afname van emotionele nood, een toename van een betere leerhouding, een verbeterd klasklimaat en verbeteren van sociale en emotionele vaardigheden. Second Step, die ingezet wordt voor kinderen tussen vier en veertien jaar, is een benadering gebaseerd op het vergroten van empathie, emotionele zelfregulatie en vriendschaps vaardigheden. De belangrijkste effecten van *Second Step* zijn: een toename van positief sociaal gedrag, een vermindering van gedragsproblemen, een afname van emotionele nood en een toename in sociale en emotionele vaardigheden.

2.6.3 Implicaties van en voor Rots en Water

Deze bespreking van de internationale literatuur over succesvolle interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling stelt ons beter in staat om nu de zesde cluster (weerbaarheidstraining) te bespreken ten opzichte van de kerndoelen van de Kinderfaculteit.¹¹ Rots en Water, de weerbaarheidstraining die aangeboden wordt door de Kinderfaculteit, verdient een bijzondere plek in deze tussenrapportage omdat het de enige activiteit is die direct mikt op het verbeteren van de sociaal-emotioneel ontwikkeling van de basisschoolleerlingen in Pendrecht.

Het Rots en Waterprogramma wordt sinds 2007 door het Nederlands Jeugd Instituut (erkend door Panel

Jeugdzorg d.d 25-01-2007) aangemerkt als een “goed onderbouwd” programma dat zich richt op gedragsproblemen, weerbaarheid, pesten en seksualiteit (Elling, 2006).¹² Nauw gedefinieerd als een anti-pest programma is er vooralsnog geen overtuigende evidentie voor Rots en Water gevonden (Wienke, et al. 2014). Het is echter de vraag hoe belangrijk deze bevinding is voor de Kinderfaculteit, gezien het feit dat het Rots en Waterprogramma daar veel breder als weerbaarheidstraining ingezet wordt. Bij de beschrijving van de Rots en Water aanpak door het NJI zijn er diverse overeenkomsten met elementen van de succesvolle benaderingen voorgedragen door CASEL. Dit is met name te zien bij activiteiten die bedoeld zijn om empathie, zelfinzicht, en emotionele zelfbeheersing te stimuleren. De NJI samenvatting van het Rots en Waterprogramma komt tot de volgende conclusie: “Er zijn aanwijzingen voor de werkzaamheid van de interventie op basis van één veranderingsonderzoek dat positieve effecten laat zien, terwijl er geen studies zijn die het tegendeel bewijzen. Het onderzoek is een eenvoudig veranderingsonderzoek met een voor- en een nameting, uitgevoerd op enkele basisscholen. De makers of uitvoerders voeren geen studies aan die empirische steun geven aan de theoretische opbouw van de interventie. Er is een gecontroleerd effectonderzoek bekend naar een enigszins vergelijkbaar programma. Dit effectonderzoek heeft effecten aangetoond van het betreffende programma op een beperkt aantal van de doelstellingen.”

Een recente studie voor het Trimbos-instituut van De Graaf et al. (2014) is niet aangehaald in de NJI samenvatting. Het doel van deze vragenlijststudie met een experimentele en een controlegroep en drie meetmomenten was om zicht te krijgen op de mogelijke effecten van Rots en Water bij jongens van 14 tot 17 jaar op het VMBO. Gezien de leeftijd van de leerlingen betrokken bij de Kinderfaculteit zouden de eerste twee mogelijk effecten van dit onderzoek—(seksueel) grensoverschrijdend gedrag door jongens en cognities en attitudes t.a.v. seksueel grensoverschrijdend gedrag—als minder

belangrijk beschouwd kunnen worden. (Op deze twee gebieden zijn de effecten in het algemeen klein maar positief te noemen.) Maar ondanks het leeftijdsverschil is het derde mogelijke effect—op algemene sociale vaardigheden—relevant. Op dit gebied komen de onderzoekers tot de volgende conclusie: “Bij de follow-up meting scoren jongens in de experimentele groep gemiddeld iets hoger op zelfregulatie dan jongens in de controlegroep. Dit verschil is groter dan bij de voormeting. Bij zelfregulatie scoorden de jongens voorafgaand aan de interventie echter al goed (gemiddeld een 4,4 op een 5-puntsschaal in zowel de controle als de experimentele groep). Na de interventie scoorden ze een paar tienden hoger. Deze toename was dus klein.”

Er is dus reden om voorzichtig optimistisch te zijn over de weerbaarheidstraining die het zesde cluster van het aanbod van de Kinderfaculteit vormt. Gezien het feit dat de meetbare effecten van het Rots en Waterprogramma tot nu toe klein zijn, zou het projectteam van de Kinderfaculteit en de uitvoerders van het Rots en Waterprogramma gebaat kunnen zijn bij een gezamenlijk leerproces waarbij de raakvlakken tussen het Rots en Waterprogramma en componenten van andere succesvolle interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling beter in kaart gebracht worden. Met een oog op specifieke leerlingenpopulaties binnen de Kinderfaculteit zouden deze raakvlakken in de toekomst eventueel versterkt kunnen worden. Omdat positieve sociaal-emotioneel ontwikkelingen samen kunnen hangen met gunstige ontwikkelingen in andere domeinen, is het mogelijk dat (een eventueel versterkt, Kinderfaculteit-specifieke versie van) het Rots en Waterprogramma bij zou kunnen dragen aan positieve feedbackloops die te maken hebben met de twee andere kerndoelen van de Kinderfaculteit—namelijk verbeteringen in cognitieve ontwikkelingen en sociale cohesie in de wijk.

2.7 Randvoorwaarden voor het effect en succes van educatieve activiteiten

Hoewel de Kinderfaculteit formeel geen onderwijsinstelling is, is ze er wel nauw mee verbonden en heeft ze ook een aantal gelijksoortige doelstellingen. Wat zijn nu randvoorwaarden om die doelstellingen te verwezenlijken? Het spreekt voor zich dat een veilige omgeving de basisvoorwaarde is voor een gunstig pedagogische klimaat. Om een gewenst pedagogisch schoolklimaat te waarborgen benadrukt het NJI in navolging van de Onderwijsinspectie de volgende indicatoren:

- de leerlingen tonen zich betrokken bij de school;
- het personeel toont zich betrokken bij de school;
- de ouders/verzorgers tonen zich betrokken bij de school door de activiteiten die de school daartoe onderneemt;
- de leerlingen en het personeel tonen in gedrag en taal ook buiten de lessen respect voor elkaar;
- de leerlingen en het personeel voelen zich aantoonbaar veilig op school;
- de leerlingen, het personeel en de ouders/verzorgers ervaren dat de schoolleiding positief bijdraagt aan het schoolklimaat;
- de school heeft inzicht in de beleving van de sociale veiligheid door leerlingen en personeel en in incidenten die zich op het gebied van de sociale veiligheid voordoen;
- de school heeft een uitgewerkt veiligheidsbeleid gericht op preventie van incidenten;
- de school heeft een uitgewerkt veiligheidsbeleid gericht op het optreden na incidenten.¹³

¹¹ Tot nu toe hebben we alleen de eerste vijf (sport en dans, muziekactiviteiten, culturele activiteiten, voorlezen en tweede taallessen) clusters behandeld ten opzichte van deze drie kerndoelen van de interventie besproken.

¹² <http://www.nji.nl/nl/Databanken/Databank-Effectieve-Jeugdinterventies/Erkende-interventies/Rots-en-Water>.

¹³ <http://www.nji.nl/nl/Passend-onderwijs-en-jeugdhulp/Hoe-ziet-een-goed-pedagogisch-schoolklimaat-eruit>



Eind negentiende eeuw
was al bekend dat sport en spel
van belang zijn voor de cognitieve
ontwikkeling van kinderen.

2.8 Conclusie

Afgaande op wat er uit de literatuur bekend is, lijkt het aannemelijk dat er een positief verband bestaat tussen het merendeel van de activiteiten van de Kinderfaculteit en de door haar gestelde doelen (zie tabel 2.1). Echter, er is een aantal factoren van belang voor het interpreteren van deze resultaten. Ten eerste gaat het over het algemeen om buitenlandse studies. Dat roept de vraag op in hoeverre bepaalde uitkomsten ook zullen worden gevonden in de Pendrechtse situatie. Hierbij aansluitend is uit deze literatuur niet op te maken hoe specifieke bevindingen over bijvoorbeeld de relaties tussen muziek of sport en bepaalde executieve functies zich uiteindelijk zouden moeten vertalen tot, in het geval van de Kinderfaculteit, betere schoolprestaties gemeten aan de hand van Cito-toetsscores. Verder zijn de gevonden verbanden over het algemeen klein tot middelgroot in effect en vaak indirect. Daarbij schenken alle besproken studies, door hun kwantitatieve aard, vrijwel geen aandacht aan wat er nu precies tijdens de desbetreffende activiteiten gebeurde op de werkvloer. De rol van docenten, de peerdynamica en het groepsklimaat blijven onduidelijk voor de gerapporteerde uitkomsten. Hierdoor blijven ook veel van de aangedragen verklarende mechanisme op een abstract en theoretisch niveau hangen.

Hoewel verschillende hierboven besproken activiteiten een positieve relatie hebben met diverse cognitieve domeinen, is het alleen het voorleesprogramma (bedoeld voor de groepen 1 en 2 in de pilotfase) dat zich direct richt op het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden (die weer direct zijn verbonden aan schoolprestaties). Dit geldt ook voor de sociaal-emotionele ontwikkelingsdoelstelling. Behalve Rots en Water (die ook maar een beperkt percentage van de totale leerlingenpopulatie bereikt heeft in de pilotfase zoals het volgende hoofdstuk zal laten zien), bevat het programma geen expliciete inhoudelijke elementen die zich direct op deze doelstelling richten. Dit terwijl uit de hierboven besproken literatuur blijkt dat juist bij activiteiten die direct gericht zijn op het bevorderen van cognitieve ontwikkeling (en schoolprestaties) en sociaal-emotioneel ontwikkelen de meeste winst te boeken valt. Hier zou versterking in de toekomst plaats kunnen vinden. Toch had de Kinderfaculteit qua aanbod al in de pilotfase zeker iets interessants te bieden. Het geheel van aangeboden activiteiten zou meer kunnen worden dan de som der delen. Uiteraard zijn hierbij de randvoorwaarden van een goed pedagogisch klimaat en adequate implementatie van essentieel belang.

Tabel 2.1

	SPORT (EN DANS)	MUZIEK	CULTURELE ACTIVITEITEN	VOORLEZEN	TWEEDE TAAL
Cognitieve ontwikkeling	+	+	+	+	+
Sociaal- emotionele ontwikkeling	+	+/-	+	?	?
Sociale cohesie in de wijk	+	+	?	?	?

3. METHODOLOGISCHE VERANTWOORDING

Hoofdstuk drie verduidelijkt welke methodes zijn gebruikt om gegevens te verzamelen en te verwerken tijdens deze de pilotfase. Het doel is te laten zien hoe gegevens verkregen zijn uit het werken met het team van onderzoekers en met de verschillende partners in het veld.

3.1 Inleiding

De bevindingen in dit rapport zijn gebaseerd op een ‘mixed’ (kwalitatief en kwantitatief) benadering van data verzameling. Dit hoofdstuk geeft een globaal overzicht van de bemensing, onderzoeksmethoden en het aantal respondenten.

3.2 Mankracht, interviews en observaties

Hoofdonderzoeker Bowen Paulle is verantwoordelijk voor het kwalitatieve deel van deze studie. Hij heeft tijdens de pilotfase (maart tot juni) een halve dag per week etnografisch veldwerk verricht (directe observaties en interviews). Hij heeft in deze periode (herhaaldelijk) met diverse sleutelfiguren gesproken (bijvoorbeeld alle leden van het projectteam, de voorzitter van de stuurgroep en van Stichting Vitaal Pendrecht, alle directeuren van de vier basisscholen in Pendrecht, relevant contact bij Stichting de Verre Bergen).

Participerende observatie is een belangrijk instrument in dit onderzoek. Door zelf mee te draaien als vrijwilliger en docent heeft Bowen Paulle vele observaties gedaan van diverse activiteiten en gesprekken gevoerd met kinderen en anderen betrokken bij de primaire processen van de Kinderfaculteit. Mede gezien dit participerende karakter was het soms onmogelijk om direct veldnotities te maken of gesprekken op te nemen. Daarom zijn, zoals gebruikelijk bij etnografisch onderzoek, de veldnotities (over de diverse gesprekken, observaties en interacties) achteraf opgeschreven. Chip Huisman heeft de kwantitatieve gegevens geanalyseerd, Tara Fiorito is nauw betrokken geweest bij alle aspecten van het onderzoek.

In de ontwerpfase van het onderzoek is door de opdrachtgever de wens uitgesproken om studentassistenten mee te laten werken aan het kwalitatieve onderzoek naar de pilotfase. Dit heeft geresulteerd in de betrokkenheid van acht scriptieschrijvende studentenassistenten en uiteindelijk zes geslaagde masterscripties over verschillende aspecten van de Kinderfaculteit.¹⁴ Deze masterscriptieonderzoeken zijn allemaal uitgevoerd onder

begeleiding van de eerste twee auteurs van dit rapport. Acht scriptieschrijvende masterstudenten, van de opleiding Sociologie, hebben dus in de periode van eind maart tot eind mei 2014 onderzoeksgegevens verzameld. In dit kader hebben zij allemaal een aantal weken vrijwilligerswerk gedaan bij de Kinderfaculteit. Hierdoor konden zij de dagelijkse gang van zaken observeren en vertrouwensrelaties opbouwen met de uitvoerders, de kinderen en hun ouders. Zij hebben onder andere kinderen opgehaald van de vier scholen en naar activiteiten rond en op Plein 1953 begeleid. Zo konden zij diverse kinderen, soms herhaaldelijk, bevragen over hun ervaringen met de activiteiten en de docenten (voordat ze enigszins als “insiders” meekeken en/of meededen in de activiteiten). Verder hebben ze samen met vrijwilligers diverse en inzichtgevende (administratieve) functies vervuld en meegedaan aan verschillende (sport)lessen. Bijlage 1 geeft een overzicht en verdere specificering van de activiteiten die de studenten en de andere leden van het onderzoeksteam hebben verricht.

3.3 Respondenten en gegevens

De acht masterstudenten hebben in totaal 109 semigestructureerde interviews afgenomen om data te verzamelen over de verschillende perspectieven op de Kinderfaculteit. Het idee hierachter is om met een zo gevarieerd mogelijke groep respondenten te spreken, van de initiatiefnemers tot de schooldirecteuren, van ouders en kinderen tot ambtenaren van de gemeente en van lokale ondernemers tot vrijwilligers. De interviews zijn vaak opgenomen en (deels) getranscribeerd. Wellicht nog belangrijker, de onderzoekers hebben tientallen activiteitengroepen geobserveerd om, onder meer, een idee te krijgen van hoe het is om de lessen bij te wonen, de lessen te geven en als vrijwilliger bij de interventies betrokken te zijn. Dit heeft geleid tot een rijk gegevensbestand van veldnotities en transcripties voor analyse. Deze gegevens worden bewaard volgens het protocol zoals dat is vastgesteld in de ethische notitie van dit onderzoek.

¹⁴ Een student was gestopt wegens gezondheidsklachten en een ander is opgehouden na het halen van een onvoldoende.

3.4 Onderzoek in samenwerking met het veld

De Kinderfaculteit is tegelijk een complexe interventie en een lerende organisatie. Daarbij speelt onderzoek een belangrijke rol. Vanaf het begin hebben de onderzoekers het belang van een geschikt en toegewijd onderzoeksteam dat langdurig en intensief betrokken blijft benadrukt. Daarom hebben de onderzoekers voorgesteld om tussen 2013 en 2018 een gebruikers gericht (utilization-focused) evaluatieonderzoek te leveren. Het uitgangspunt is dat het onderzoek vanaf het begin nuttig moet zijn voor de samenwerkingspartners. Onze hoop was vanaf het begin dat als we onze tussentijdse bevindingen tijdig—en met de juiste vaardigheden—met de juiste samenwerkingspartners op een voor hen nuttige manier delen, dat dit tot een steeds sterkere interventie zal leiden. Hoe het onderzoek eruit ziet en welke vragen worden gesteld is altijd in samenspraak met het onderzoeksveld besloten. Kortom, het onderzoek is een coproductie van de onderzoekers en het onderzochte om zodoende door regelmatige feedback-loops een bijdrage te leveren aan het leerproces van de Kinderfaculteit. Het feit dat de aanbevelingen in de conclusie van deze eerste tussenrapportage op diverse cruciale punten samenhangen met het “Plan van aanpak invoering veranderingen in programma Kinderfaculteit per oktober 2014” van het projectteam van de Kinderfaculteit (zie bijlage twee, “Plan van Aanpak”) beschouwen wij voorlopig als een buitengewoon belangrijke bevestiging van zowel de openheid en flexibiliteit van onze samenwerkingspartners, als van de geschiktheid van onze gebruikers gericht, benadering.

De Kinderfaculteit
is tegelijk een complexe
interventie en een
lerende organisatie.



4. EMPIRISCHE BEVINDINGEN VAN HET ONDERZOEK NAAR DE PILOTFASE

Hoofdstuk vier gaat in op de empirische bevindingen die verzameld zijn in de pilotfase. De aantallen en percentages van kinderen die mee hebben gedaan aan verschillende onderdelen van de Kinderfaculteit worden beschreven, met speciale aandacht voor de activiteiten rond Plein 1953. Vervolgens wordt het leerlingentevredenheidsonderzoek gepresenteerd.

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat in op de empirische bevindingen van het onderzoek naar de pilotfase. De eerste sectie behandelt de leerlingenparticipatiecijfers. Deze cijfers worden vervolgens geïnterpreteerd in het licht van de kwalitatieve bevindingen. De tweede sectie bespreekt de gegevens uit het leerlingentevredenheidsonderzoek. Ten slotte behandelt de laatste sectie de meest belangrijke bevindingen van het kwalitatieve deel van het onderzoek in vogelvlucht. Deze laatstgenoemde bevindingen zijn gegenereerd door middel van de in het methodologische hoofdstuk benoemde onderzoeksstrategie. Hierbij is het in hoofdstuk 2 besproken referentiekader gehanteerd. Dit betekent dat er keuzes zijn gemaakt aangaande de gegevensverzameling. Door deze keuzes is de nadruk komen te liggen op het monitoren van de uitvoering van de activiteiten op de werkvloer met een accent op veiligheid en sfeer, oftewel het pedagogisch klimaat. Dit heeft tot gevolg dat het in dit hoofdstuk geschetste beeld per definitie onvolledig en eenzijdig is. De keuze voor deze strategie vloeit voort uit het in hoofdstuk 2 beargumenteerde punt dat het inhoudelijke aanbod van de Kinderfaculteit (in theorie) grotendeels aansluit bij haar doelstellingen, en dat het succes hiervan staat of valt bij het waarborgen van de randvoorwaarden van een veilige leeromgeving. Daarnaast gaat het hier om de evaluatie van een pilotfase onder niet optimale omstandigheden.¹⁵

4.2 Leerlingenparticipatiecijfers

Uit de presentielijsten van de leerlingenadministratie¹⁶ en de eindrapportage van het voorleesprogramma blijkt

dat er 718 inschrijvingen zijn, onder te verdelen in 287 inschrijvingen voor activiteiten rond het Plein 1953, 180 inschrijvingen bij sport en 251 inschrijvingen bij voorlezen. Als we naar het aantal kinderen kijken dat zich heeft ingeschreven voor één of meer activiteiten komen we uit op 642 unieke leerlingen waarvan 391 leerlingen bij activiteiten rond het Plein en sport en 251 bij voorlezen in groep één en twee.

Van de 144 leerlingen die meedoen aan sport stromen er volgens de administratie 38 door naar een sportvereniging. Dat betekent dat 106 leerlingen (73,6%) na vier weken¹⁷ sport niet doorstromen. Van deze 106 leerlingen zijn er 24 ook ingeschreven bij (andere) activiteiten rond het Plein 1953. Dus van de 106 leerlingen die na vier weken stoppen met sport, stoppen er 84 met de Kinderfaculteit. Dit houdt in dat er na vier weken Kinderfaculteit 309 leerlingen (met 327 inschrijvingen) bij activiteiten rond het Plein 1953 en bij sport overblijven en 251 leerlingen bij voorlezen. Dit maakt na vier weken Kinderfaculteit een totaal van 560 unieke, participerende leerlingen. Verder blijkt uit de administratie dat er 67 uitvallers zijn¹⁸. Zeven hiervan zijn leerlingen die al reeds waren verrekend bij de stoppers bij sport. Dan blijft er een totaal van 60 afvallers over. Als deze 60 weer worden afgetrokken van 560 is er een eindtotaal van 500 leerlingen. Volgens de Startnotitie is de doelstelling om 85% van de 1093¹⁹ basisschoolleerlingen in Pendrecht te bereiken. Dat zijn in totaal 929 deelnemende kinderen. 500 van 1093 is 45,7%. Kortom, na correctie voor de niet-doorstromers bij sport en afvallers bij activiteiten rondom het Plein blijkt dat, gezien de doelstelling op lange termijn van 85% participatie, deze doelstelling tijdens de pilotfase al reeds voor de helft is verwezenlijkt.

¹⁵ Nogmaals, en wellicht ten overvloede, het meest belangrijke voorbeeld hiervan is dat de Middelburgt pas in mei opgeleverd werd en kon daarvoor dus niet fungeren als thuisbasis voor de Kinderfaculteit

¹⁶ Dit is wat de onderzoekers beschikbaar is gesteld door de projectleiders van de Kinderfaculteit. Wij gaan er van uit dat deze administratie correct en volledig is. Het leerlingenadministratie systeem in Excel formaat maakt een adequate en professionele indruk. Door leerlingen per activiteit te registreren en niet activiteiten per leerling, zijn de bestanden echter moeilijk (maar niet onmogelijk) te analyseren. Met de komst van de scan kaarten in de toekomst zal dit probleem verholpen moeten zijn.

¹⁷ Het sportprogramma heeft een duur van 4 en geen 15 weken zoals de rest van het programma.

¹⁸ De exacte datum van het vaststellen van deze uitval is niet bekend.

¹⁹ Op het moment van rekenen is het exacte aantal leerlingen van de vier basisscholen niet bekend en wordt er gerekend met het aantal van 1093 dat in de Startnotitie wordt genoemd.

Bij de 391 leerlingen van wie de participatie bekend is per activiteit, is ook gekeken naar de verdeling van het aantal activiteiten waar hij/zij per week voor ingeschreven is (zie tabel 4.1). Omdat er geen verdere inschrijfggegevens bekend zijn over de kinderen die zich voor voorlezen hebben ingeschreven, zijn de 251 kinderen op deze activiteit hier buiten beschouwing gelaten. Overigens: de mogelijkheid om zich naast voorlezen in te schrijven voor een tweede activiteit beperkt zich tot turnen voor kleuters en daar waren 15 aanmeldingen voor.

Tabel 4.1 Inschrijving aantal activiteiten per leerling		
AANTAL ACTIVITEITEN	N	%
1	324	82,9
2	58	14,8
3	9	2,3
TOTAAL	391	100

In de Startnotitie staat dat het streven is “dat ieder kind minimaal drie tot vier uur per week deelneemt” (p. 3). Als we alleen kijken naar de 391 leerlingen waarvan de participatie bekend is en we gaan ervan uit dat de meeste activiteiten een uur duren (er is een aantal vakken dat twee uur duurt) dan zou 2,3% aan de ondergrens komen van die doelstelling. Binnen deze subgroep haalt 97,7% die doelstelling dus niet. Het is hierbij van belang te melden dat het grootste deel van de meervoudige inschrijvingen per leerling plaats heeft gevonden bij sport. Van de 144 leerlingen bij sport waren er 115 bij één sportactiviteit ingeschreven, 22 bij twee sportactiviteiten en 7 bij drie sportactiviteiten.



Tabel 4.2 Aanmeldingen en afvallers bij activiteiten rond Plein 1953*

	AANMELDINGEN		AFVALLERS		% AFVALLERS PER ACTIVITEIT
	N	%	N	%	
Acteren	9	3	3	4	33
Arabisch	15	5		0	0
Dans Express yourself 3-5	15	5	2	3	13
Dans KSH	5	2	2	3	40
Druktechnieken. 3-5	16	6	1	1	6
Druktechnieken. 6-8	8	3		0	0
Engels	12	4	2	3	17
Express SKVR 3-5**		0	3	4	
Express yourself 3-5**		0	1	1	
Express yourself 5-8	14	5	1	1	7
Frans	10	4		0	0
Journalistiek	11	4	5	7	45
Koken	8	3		0	0
Koken speeltuin	11	4	1	1	9
Muziek 5-8	12	4	2	3	17
Muziek beg. 3-5**		0	7	10	
Muziek gr. 3-5	9	3	1	1	11
Pin beeld 3-5	11	4	2	3	18
Pin beeld 6-8	3	1	4	6	??
Rots & Water 3-5**		0	1	1	
Rots & Water 3-5 di	13	5	4	6	31
Rots & Water 3-5 wo	15	5	5	7	33
Rots & Water 6-8	8	3	4	6	50
Spaans	15	5	2	3	13
Turks	8	3	2	3	25
Video/film 6-8	15	5		0	0
Zang 3-5	12	4	4	6	33
Zang 3-5**		0	2	3	
Zang 5-8	15	5	5	7	33
Zumba 3-5	8	3	1	1	13
Zumba 6-8	5	2		0	0
TOTAAL	283	100	67	100	

*Het totaal aantal deelnemende leerlingen op de lijst van afvallers verschilt met dat van de presentielijsten waar de andere berekeningen mee zijn gemaakt. Echter, na controle blijkt dat de twee lijsten in grote mate met elkaar overeenkomen.

**Inschrijvingen en afvallers zijn in de aan de onderzoekers aangeleverde administratie op twee verschillende tabbladen in Excel geregistreerd en tussen deze twee tabbladen bestaan verschillen. Dit ‘verklaart’ waarom er wel afvallers zijn weergegeven bij vakken waar er geen inschrijvingen zijn.

4.3 Participatie bij activiteiten rond Plein 1953

De participatie bij activiteiten rond Plein 1953 is na verloop van tijd teruggelopen. Tabel 4.2 geeft hiervan een overzicht per activiteit.

Wat opvalt is dat bij 8 van de 23 activiteiten 30% of meer uitval is. Afgaande op de in tabel 4.3 gepresenteerde responsiecijfers van het leerlingentevredenheidsonderzoek onder leerlingen die deelnamen aan de activiteiten voor groep vijf en hoger rondom Plein 1953 is de uitval nog hoger. Echter, omdat het leerlingentevredenheidsonderzoek slechts een deel van de activiteiten representeert (voor redenen die hieronder besproken worden), kan dit instrument alleen beperkt inzicht geven in de oorzaken van de uitval aan het einde van de pilotfase.

De hierboven beschreven kwantitatieve gegevens kunnen worden geïnterpreteerd in het licht van de kwalitatieve bevindingen. Tijdens de pilotfase werd door de projectleiding, stuurgroepleden en schoolleiding de zorg uitgesproken over teruglopende deelnemersaantallen. Hoewel selectief, niet representatief maar wel indicatief, wordt door diverse respondenten een aantal mogelijke oorzaken aangedragen voor de geconstateerde uitval. Een eerstgenoemde reden is dat er een zekere vrijblijvendheid met betrekking tot deelname bij de leerlingen wordt ervaren. Een leerling wordt bij inschrijving in principe, op papier, verplicht om deel te nemen, maar in de praktijk blijkt dat anders te werken. Een tweede reden betreft de onduidelijkheden omtrent het inschrijfproces. Hierdoor werd het voor bepaalde leerlingen niet helder bij welke activiteit ze waren ingedeeld. Sommige kinderen gaven aan dat ze de activiteiten niet leuk vonden en er daarom mee gestopt zijn. Tot slot waren er ook geluiden over een slechte sfeer en pestgedrag bij bepaalde activiteiten, waardoor leerlingen zich weerhouden voelden deel te nemen.

Samenvattend is er in deze pilotfase een goed begin gemaakt met het verwezenlijken van de lange termijn doelstelling van het bereiken van 85% van de basisschoolkinderen in Pendrecht. Hierbij moet worden opgemerkt dat voor het verwezenlijken van de doelstelling van het deelnemen aan activiteiten van minimaal 3 uur per week nog een substantiële slag gemaakt

moet worden. Dit betekent dat er nog niet aan alle voorwaarden is voldaan om de drie hoofddoelstellingen van de Kinderfaculteit te kunnen verwezenlijken. Tevens is alleen het voorleesprogramma een activiteit dat mogelijk een direct effect kan hebben op de leerprestaties van kinderen.

4.4 Leerlingentevredenheidsonderzoek

Vanuit het projectteam bestond de behoefte aan een leerlingentevredenheidsonderzoek. Daarom is er in samenwerking met de UvA-onderzoekers aan het einde van de pilotfase een enquête afgenomen. Binnen deze samenwerking zijn zowel de vragenlijst ontwikkeld, gegevens verzameld en is er gedigitaliseerd. Het doel van dit tevredenheidsonderzoek is om een indruk te krijgen over de succesvolle en minder succesvolle elementen van het aanbod. Hierbij willen we benadrukken dat dit een pilot van een tevredenheidsonderzoek is binnen een pilotfase van het gehele (onderzoek) project en dat het (vooralsnog) niet voldoet aan strikte wetenschappelijke eisen.

De enquête is afgenomen door Tara Fiorito en Bowen Paulle (van het onderzoeksteam) onder leerlingen die deelnamen aan de activiteiten voor groep vijf en hoger rondom Plein 1953. De reden voor de selectie van deze groep is tweeledig. Ten eerste waren op het moment van afnemen de sportactiviteiten reeds afgelopen en daarom is deze groep dus niet meegenomen in de enquête. Ten tweede leidt het afnemen van enquêtes in groep 4 of lager in verband met het leesvaardigheidsniveau tot een hoge onbetrouwbaarheid van de gegevens. Omdat de gegevens zijn verzameld aan het einde van een periode waarin een substantieel deel van de deelnemende kinderen is afgefallen, is er hier sprake van een selectiebias. De vraag is wat de scores zouden zijn als deze afvallers ook waren ondervraagd. Kortom, de hieronder besproken resultaten zijn indicatief en geenszins representatief voor het gehele Kinderfaculteit aanbod in de pilotfase. Om deze redenen dient de interpretatie te worden uitgelegd met enige reserves.

Aan de ondervraagde groep is een enquête met 20 stellingen voorgelegd over drie deelgebieden: 1) hoe uitdagend de activiteiten worden ervaren (stelling 1 t/m 7); 2) hoe de sfeer tijdens de activiteiten wordt ervaren (soci-

ale omgang, veiligheid en structuur) (stelling 8 t/m 12) en 3) hoe de begeleiding van de activiteiten wordt ervaren (stelling 13 t/m 20). De antwoordcategorieën bij deze stellingen zijn: helemaal mee eens (1); mee eens (2); niet eens/niet oneens (3); mee oneens (4); en helemaal mee oneens (5). Voor de interpretatie zijn de waarden in de tabellen omgedraaid. Daarnaast is de leerlingen gevraagd om een cijfer tussen de 1 en 10 te geven voor de activiteit en voor de docent.

Tabel 4.3 laat zien dat 112 leerlingen de enquête hebben ingevuld. Het aantal respondenten per activiteit

varieert tussen de 1 en 11. Van de 17 activiteiten scoren er 6 (35,3%) onder het gemiddelde van 3,2. Bij deze activiteiten is er een gemiddelde tendentie onder de leerlingen om het niet eens te zijn met de stellingen. Er is één activiteit (5,9%) die gemiddeld precies een 3 scoort. Bij de overige 10 activiteiten (58,8%) is er een gemiddelde tendentie onder de leerlingen om het eens te zijn met de stellingen. De leerlingen waarderen de activiteiten tussen een 7,6 en 10 (gemiddeld 9,1) en de docenten tussen een 7 en 10 (gemiddeld 9,3).

Tabel 4.3 Descriptieve statistieken respons leerlingentevredenheidsonderzoek					
	FREQUENTIE	%	GEM. SCORE	ACTIVITEIT	DOCENT
Arabisch Gr 5-8	9	8,0	3,0	9,1	9,2
Frans Gr 5-8	9	8,0	2,9	8,6	9,0
Turks Gr 5-8	4	3,6	3,4	9,5	9,8
Spaans Gr 6-8	9	8,0	3,4	9,1	9,3
Journalist (HvP) Gr 6-8	5	4,5	2,6	7,6	7,6
Pendrecht in beeld (SKVR) Gr 6-8	1	9	2,8	8,0	7,0
Engels Gr 5-8	8	7,1	3,3	9,4	9,8
Muziek (Exc) Beginner Gr 6-8	7	6,3	3,7	10,0	9,8
Video & Film (HvP) Gr 6-8	8	7,1	2,9	8,8	9,5
So you think you can act RCTH Gr 6-8	5	4,5	3,6	8,4	9,2
Zang (SKVR) Gr 6-8	4	3,6	2,9	8,8	9,8
Dans (KSH) Gr 6-8	11	9,8	3,4	9,2	9,7
Turnen Gr 5-6	8	7,1	3,2	9,9	9,7
Rots & Water Gr 6-8	4	3,6	3,7	9,3	9,8
Druktechnieken (SKVR) Gr 6-8	6	5,4	3,5	9,3	10,0
Culinair Koken (KSH) Gr 6-8	7	6,3	2,8	9,6	9,0
Koken Brigitte Gr 6-8	7	6,3	3,2	9,9	9,6
112	100,0				

Bij een significant aantal van de activiteiten rondom Plein 1953 zijn structurele problemen gesignaleerd omtrent rust, voorspelbaarheid en structuur tijdens de lessen.

Tabel 4.4 geeft de gemiddelde scores per stelling weer. Voor 16 stellingen geldt dat de leerlingen een tendentie hebben deze positief te waarderen (de meeste scores liggen boven de 3). Bij vier stellingen is er een tendentie naar een negatieve waardering. Bij stelling 3: “Ik moet vaak goed nadenken tijdens de les” is de score 2,9. Bij stelling 8: “De sfeer tussen de leerlingen is prettig” is de score 2,9. Bij stelling 11: “De leerlingen houden zich aan de afspraken die worden gemaakt tijdens de les” is de score 2,7. Bij stelling 15: “De meester of juf is streng” is de score 1,3²⁰. De drie deelgebieden scoren allen boven het gemiddelde:

1) hoe uitdagend de activiteiten worden ervaren heeft een gemiddelde score van 3,3; 2) hoe de sfeer tijdens de activiteiten wordt ervaren (sociale omgang, veiligheid en structuur) heeft een gemiddelde score van 3,1 en 3) hoe de begeleiding van de activiteiten wordt ervaren heeft een gemiddelde score van 3,2.

Tabel 4.5 geeft per activiteit weer of de gemiddelde antwoordscore per stelling een negatieve tendentie (-); een negatieve noch positieve tendentie (-/+) of een positieve tendentie heeft (+). In verband met het kleine aantal respondenten bij sommige van deze activiteiten

is voorzichtigheid geboden bij de waarde die aan deze gegevens gegeven kan worden. Bij deelgebied 1 over hoe uitdagend de activiteiten worden ervaren, staat in 87 van de 119 cellen een plus. Oftewel in 73,1 % van de cellen is er een positieve tendentie waarneembaar. Bij deelgebied 2 met betrekking sfeer staat in 56 van de 85 cellen een plus. Dit indiceert dat in 65,9 % van de cellen een positieve tendentie weergeven. Bij het laatste deelgebied, dat gaat over de begeleiding, zien we (als we stelling 15 even niet meerekenen i.v.m. de ambiguïteit van dit item²¹) dat 123 van de 136 cellen een positieve waarde hebben. Met andere woorden, 90% van de cellen geeft een positieve tendentie is weer. Als we naar de kolommen kijken dan zien we in tabel 4.5 dat Turks, Spaans, Engels, Muziek, acteren en Rots en Water over de gehele linie hoog scoren. Daartegenover staan Arabisch, Frans, Journalistiek, Pendrecht in beeld en Culinair Koken, die lager scoren.

Zoals reeds vermeld, zijn de hier gepresenteerde resultaten niet representatief. Daarnaast moeten er hier nog een aantal andere methodologische kanttekeningen gemaakt worden. Ten eerste zijn de waarderingsscores voor de activiteiten en docenten hoog te noemen (gemiddeld een 9,2). Dit kan mogelijk te maken hebben

20 De interpretatie van deze stelling is ambigu, waarover later meer.

21 Elke stelling heeft een mate van ambiguïteit. Maar meer dan de andere stellingen zou “De meester of juf is streng” op zeer uiteenlopende manieren geïnterpreteerd kunnen worden.

Tabel 4.4 Descriptieve statistiek per stelling					
	N	MIN	MAX	GEMIDDELDE SCORE	SD
1 Ik doe zelf goed mee aan de les.	112	1	4	3,473	0,710
2 Ik heb altijd wat te doen tijdens de les.	112	1	5	3,223	1,121
3 Ik moet vaak goed nadenken tijdens de les.	112	1	5	2,884	1,279
4 Ik moet mijn best doen tijdens de les.	110	1	5	3,473	0,945
5 Ik vind de les leuk.	111	1	4	3,577	0,733
6 Ik heb veel geleerd tijdens deze les.	111	1	5	3,459	0,980
7 Ik leer in de les wat ik wel en niet goed doe.	112	1	5	3,027	1,352
8 De sfeer tussen de leerlingen is prettig.	110	1	5	2,891	1,288
9 In mijn groep hangt een prettige sfeer.	111	1	5	3,108	1,163
10 Ik voel mij op mijn gemak (of veilig) in de groep.	112	1	5	3,464	0,827
11 De leerlingen houden zich aan de afspraken die worden gemaakt tijdens de les.	111	1	5	2,739	1,234
12 Tijdens de activiteit zijn er heldere regels, waardoor ik goed kan werken.	112	1	5	3,205	1,092
13 Ik heb goed contact met de meester of juf.	112	1	5	3,330	1,126
14 De meester of juf is enthousiast.	110	1	5	3,573	0,840
15 De meester of juf is streng.	112	1	5	1,277	1,496
16 De meester of juf heeft respect voor mij.	112	1	5	3,688	0,723
17 De meester of juf legt goed uit.	111	1	5	3,685	0,646
18 Ik krijg goed antwoord op mijn vragen.	110	1	5	3,545	0,884
19 Ik weet wat er van mij verwacht wordt tijdens de les.	111	1	5	3,180	1,105
20 Ik luister altijd naar de meester of juf.	108	1	5	3,241	0,926

met het geven van maatschappelijk wenselijke antwoorden, omdat de docenten die de activiteiten gaven ook de enquête afnamen. Voor het vervolgonderzoek zal het protocol voorschrijven dat de enquêtes door een onafhankelijke enquêteur wordt afgenomen waarbij de docent niet aanwezig zal zijn. Ten tweede is er mogelijk sprake van een discrepantie tussen de stellingen en de cijfers. In een volgende ronde zullen daarom kwalitatieve interviews worden opgenomen, waarin samen met leerlingen hierop kan worden gereflecteerd.

Ten derde lopen de waarden van de antwoordcategorieën van 1 tot 5 en komen de gemiddelde scores per activiteit en per stelling nergens boven 4 (3,7 is de maximale score). Kortom, alle positieve gemiddelden vallen tussen de categorieën ‘neutraal’ en ‘mee eens’ en komen nergens boven de ‘mee eens’. Ten slotte kan worden opgemerkt dat de spreiding rond deze gemiddelden soms erg groot is, waardoor ze een weinig accurate representatie van verzamelde gegevens zijn.



Tabel 4.5 Waardering van stellingen bij activiteit																			
		Arabisch Gr 5-8	Frans Gr 5-8	Turks Gr 5-8	Spaans Gr 5-8	Journalist (HvP) Gr 6-8	Pendrecht in beeld (SKVR) Gr 6-8	Engels Gr 5-8	Muziek (Exc) Beginner Gr 6-8	Video & Film (HvP) Gr 6-8	So you think you can act RCTH Gr 6-8	Zang (SKVR) Gr 6-8	Dans (KSH) Gr 6-8	Turnen Gr 5-6	Rots & Water Gr 6-8	Druktechnieken (SKVR) Gr 6-8	Culinair Koken (KSH) Gr 6-8	Koken Brigitte Gr 6-8	
1	Ik doe zelf goed mee aan de les.	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
2	Ik heb altijd wat te doen tijdens de les.	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	
3	Ik moet vaak goed nadenken tijdens de les.	-	-	+	+	±	-	+	+	-	+	-	±	-	+	-	-	-	
4	Ik moet mijn best doen tijdens de les.	-	-	+	+	±	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	
5	Ik vind de les leuk.	+	+	+	+	±	±	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
6	Ik heb veel geleerd tijdens deze les.	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
7	Ik leer in de les wat ik wel en niet goed doe.	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	
8	De sfeer tussen de leerlingen is prettig.	+	-	+	+	-	±	-	+	-	+	±	+	-	-	+	-	-	
9	In mijn groep hangt een prettige sfeer.	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	±	+	+	-	±	
10	Ik voel mij op mijn gemak (of veilig) in de groep.	+	±	+	+	-	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	-	+	
11	De leerlingen houden zich aan de afspraken die worden gemaakt tijdens de les.	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-	+	+	-	+	
12	Tijdens de activiteit zijn er heldere regels, waardoor ik goed kan werken.	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	
13	Ik heb goed contact met de meester of juf.	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	±	-	+	
14	De meester of juf is enthousiast.	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
15	De meester of juf is streng.	-	-	-	-	-	±	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
16	De meester of juf heeft respect voor mij.	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±	+	
17	De meester of juf legt goed uit.	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
18	Ik krijg goed antwoord op mijn vragen.	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+	+	±	+	+	+	+	
19	Ik weet wat er van mij verwacht wordt tijdens de les.	-	+	+	+	-	±	+	+	+	+	+	+	+	+	+	±	-	
20	Ik luister altijd naar de meester of juf.	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	

Er kunnen op basis van gegevens uit het leerlingentevredenheidsonderzoek drie conclusies voorzichtig worden getrokken. Ten eerste waarden de respondenten de activiteiten over het algemeen (redelijk) positief. Ze geven zowel de docenten als de activiteiten (behoorlijk) hoge cijfers. Bij meer dan de helft van de stellingen (58,8%) is er een positieve tendentie in waardering waarneembaar. Ten tweede, als we in meer detail naar de waarden van de stellingen kijken, is er een substantieel deel van de activiteiten dat positief wordt gewaardeerd. Echter, er is ook een aantal activiteiten waar nog winst te behalen valt. Ten derde, van de drie ondervraagde deelgebieden is de score op het deelgebied ‘sfeer tijdens de activiteiten’ het laagst.²²

Desalniettemin scoort dit deelgebied relatief laag. Dit beeld, hoe beperkt het ook is, is wel in overeenstemming met een aantal bevindingen uit het kwalitatieve deel van het onderzoek dat in de volgende sectie in meer detail behandeld zal worden. Ten slotte, de hier besproken gegevens zijn indicatief. Ze duiden de aandachtsgebieden voor de toekomst qua verbetering van de activiteiten. Daarbij geldt dat het gebruikte meetinstrument en de afnameprocedure van de vragenlijsten voor substantiële verbeteringen in aanmerking komen. Dit past ook binnen een pilotfase. Een van de doelen van dit tevredenheidsonderzoek was immers om in samenspraak met het projectteam te komen tot goede en praktisch bruikbare indicaties van wat er eventueel aangepast zou kunnen worden tijdens Kinderfaculteit activiteiten.

4.5 Kwalitatieve bevindingen

Onze observaties en interviewdata laten zien dat het voorleesprogramma succesvol geïmplementeerd en uitgevoerd is.²³ Hiermee bedoelen we niet alleen dat alle relevante partijen het “leuk” of “succesvol” vonden. De kwalitatieve data laten zien dat er tijdens de pilotfase

veel interactie tussen deelnemers over het voorgelezen boek of verhaal was. Nieuwe woorden werden in een context gebracht en er werd met deze nieuwe woorden gespeeld. De kinderen hebben op deze (speelse) manier zich woorden eigen gemaakt. Uit interviews, onder andere met de voorzitter van de stuurgroep, bleek dat door mee te doen aan de lessen twee moeders al adequaat geëquipeerd zijn en dat ze zich bezig houden met (assisteren en) voorlezen. Uiteraard waren er wat gedrags- en motivatieproblemen te zien bij de 251 kleuters die mee deden aan de voorleeslessen na een hele schooldag, maar in het algemeen laten de observatie en interview data zien dat de voorleeslessen ordentelijk en effectief verliepen. Onze observaties en interviewdata lieten ook duidelijk zien dat de sporttak goed was geïmplementeerd en uitgevoerd tijdens het eerste blok van 15 weken. De leden van het onderzoeksteam die zich op sport hebben gefocust leverden steeds voorbeelden van hoe coaches met een gebruik maken van regels. Een honkbalcoach herhaalt bijvoorbeeld regelmatig de regels aan het begin van de les. Als iemand zich niet aan deze regels houdt dan moeten ze meteen aan de kant. De knuppel en harde bal maken honkbal potentieel gevaarlijk. Een (informeel) time-out systeem blijkt echter goed te werken. Zeer expliciete regels en onmiddellijke consequenties voor overtreding daarvan leverden een veilige, positieve sfeer op. De honkbalspelers in spe waren stil en luisterden goed als hun coach iets tegen hen zei. Vaak vanuit een zithouding staken ze eerst een vinger op als ze vragen hadden. Bij voetbal werden jongeren direct tijdens de training aan de kant gezet als ze niet goed luisterden of, vaak, als ze de oefening niet goed uitvoerden. De observaties en interviewdata laten ook zien dat de sportcoördinator niet alleen nauw contact met de kinderen onderhoudt, maar ook dat hij regelmatig contact zoekt met hun ouders. Hij lijkt altijd (meteen) op de hoogte te zijn van de redenen van afmelding/niet aanwezigheid van kinderen, hij houdt strak contact met coaches en hij gaat regelmatig langs op diverse scholen. Hij is

22 Bij stelling 15 ‘de meester of juf is streng’ is de score zelfs 1,3. Het is echter de vraag hoe deze score te interpreteren. Vinden leerlingen het positief dat een docent niet heel streng is, of juist negatief? Dat is niet helder. Dit zal nader onderzocht moeten worden.

23 Zoals eerder vermeld werd is in deze eerste tussenrapportage voor gekozen om alleen de belangrijkste bevindingen te rapporteren. Een groot deel van de kwalitatieve materiaal zal gebruikt worden in latere rapportages en artikelen.



een bekend gezicht in Pendrecht en heeft daar een groot sociaal netwerk, wat tijd kost om op te bouwen. Tijd die de projectleiders voor de activiteiten rondom Plein 1953 nog niet gehad hebben. Herhaalde observaties van de Rots en Water activiteiten rondom Plein 1953 lieten zien waarom het projectteam zeer positief is over deze sociaal-emotionele vaardigheden training. Een voorbeeld zou hier handig kunnen zijn. Een student-assistent heeft geobserveerd dat een Rots en Water docent direct reageerde op ordeproblemen en pesterijen, onderweg naar de gymzaal waar de training plaats zou vinden. Op de stoep onderweg naar de gymzaal riep een kind tegen een ander kind dat aan het basketballen was: “mooi geschoten, dikzak”. Ter plek-

ke werd deze uitspraak vertaald naar de terminologie die de kinderen in de les leren. “Wat voor soort rots ben je nu?” Iedereen wist het antwoord, “een negatieve rots.”²⁴ Terwijl het jongetje droevig naar beneden keek, eerst buiten de gymzaal en later weer in de gymzaal, heeft deze Rots en Water trainer heel duidelijk gemaakt dat iemand “dikzak” noemen over een grens gaat. Dit klinkt negatief, maar, zoals de observaties illustreerde, dit gebeurde in een sfeer die over het algemeen (in de gymzaal) juist warm en ordelijk was. En de sfeer was onder andere zo positief omdat deze weerbaarheidstraining wel degelijk een succes was in deze pilotfase. Deze benadering wordt hier apart besproken mede omdat het projectteam heeft aangeven verder te

24 Een kind zei tegen de onderzoeker dat zij trots was dat ze soms niet meteen op een onhandige manier reageerde, of dat ze wel reageerde, maar dan als een “positieve rots” of als “positief water”.

gaan met Rots en Water, niet alleen als training voor (steeds meer) kinderen maar ook voor het trainen van de docenten. De leden van de stuurgroep en het projectteam hebben hun steun voor Rots en Water duidelijk gemaakt door Rots en Water een zeer centrale plek te geven bij de viering van de oplevering van de Middelburgt op 13 mei en bij de docentenvergadering op 22 mei. Na de Rots en Water demonstratieles op 22 mei hadden alle zes aanwezige docenten niet alleen zelf aangegeven dat ze behoefte hadden aan een concrete manier om invulling te geven aan de pedagogische visie van de Kinderfaculteit, maar ook dat ze positief stonden tegenover het idee dat een verder professionaliseringstraject gefaciliteerd zou worden door Rots en Water. Een aantal van de aanwezige docenten gaf aan dat ze de taal en (hun eigen versie van) de “gereedschapskist” van Rots en Water goed zouden kunnen gebruiken om kinderen te corrigeren en snel tot inzichten (in groepsprocessen en hun eigen gedrag) te laten komen.

In de gevallen van zowel de sport- als de voorlees- als de Rots en Water componenten ging het om programma’s die al langere tijd buiten de Kinderfaculteit draaien²⁵. Er was dus sprake van reeds uitgekristalliseerde programma’s die gebruik konden maken van fysieke omgevingen die geschikt waren voor het geven van de activiteiten (klaslokalen en sportaccommodaties). Deze voorwaarden waren in mindere mate aanwezig bij sommige activiteiten rondom Plein 1953 en dit was soms te zien. De volgende paragraaf gaat hier meer in detail op in.

4.5.1 Logistieke uitdagingen en knelpunten tijdens de pilotfase

Een pilot is erop gericht knelpunten bloot te leggen die niet van tevoren zijn voorzien. Daarbij moet worden vermeld dat de pilot van de Kinderfaculteit plaatsvond onder suboptimale omstandigheden. De Middelburgt, het gebouw van de Kinderfaculteit, was nog niet af. Dit betekent dat een aantal van de knelpunten die hier worden

besproken in de toekomst hun relevantie zullen verliezen. Uit de kwalitatieve gegevens blijkt dat een van de logistieke knelpunten het halen en brengen van leerlingen was. Omdat de activiteiten rondom Plein 1953 tijdens de pilotfase waren verspreid over meerdere locaties, verliep dit in het begin enigszins stroef. De betrokken basisscholen bleken op het laatste moment de breng- en haalservice niet te kunnen realiseren. Hierdoor kwam deze taak bij de projectleiding te liggen. Uiteindelijk is dit probleem opgelost door de inzet van een externe partij en vrijwilligers. Om de Kinderfaculteit te realiseren is er in twee jaar tijd veel werk verzet. Mede door de relatief korte operationele opstartfase van de projectmanagers en de onverwachte hapering omtrent de haal- en brengservice, ontstond evenwel een acute tijdelijke overbelasting van de beschikbare mensen en middelen. Er waren twee projectmanagers (1,5 fte in totaal) aangesteld om een aanbod van 44 activiteiten verspreid over meerdere locaties voor ruim 1000 kinderen van vier verschillende basisscholen te plannen en te coördineren in drie maanden tijd²⁶. Met de kennis van nu is de vraag of dat dit een realistische ambitie was. Het is plausibel te stellen dat dit bijdroeg aan de onduidelijkheden die er in het begin waren rondom het inschrijvingsproces en de communicatie over het programma richting de ouders. Begrijpelijkerwijs leidde dit bij aanvang van de activiteiten bij bepaalde ouders tot frustraties. Door deze samenloop van omstandigheden ontstond er een ad hoc werkproces van brandjes blussen waardoor de projectleiding minder tijd had voor haar kerntaken. Twee van deze kerntaken zijn het begeleiden én het monitoren van de activiteiten (begeleiders) en/of docenten. Hierdoor werd het waarborgen van de randvoorwaarden van een goed en veilig pedagogisch klimaat ernstig bemoeilijkt. De projectleiding heeft hier lessen uit getrokken voor de toekomst en beleid hierop ontwikkeld, zoals het formuleren en inzetten van een time out systeem en een focus op meer ouderbetrokkenheid.

25 Zie: <http://www.stichtinghoedjevanpapier.nl/taalprojecten/>

26 Daarbij kwam ook één van de projectmanagers om medische redenen onverhoopt uitviel.

4.5.2 Pedagogisch klimaat

Dit rapport heeft niet het in detail bespreken van het pedagogische klimaat per les of activiteit tot doel. Gegeven het beperkte aantal observaties zou dit tot een onevenwichtig beeld kunnen leiden. Echter, er zijn wel een aantal indicaties van algemene tendenties die uit de kwalitatieve gegevens naar voren komen die de aandacht vragen.

Bij een significant aantal van de activiteiten rondom Plein 1953 zijn structurele problemen gesignaleerd omtrent rust, voorspelbaarheid en structuur tijdens de lessen. (Voor alle duidelijkheid, dit was niet het geval bij sportactiviteiten, voorleesprogramma, of bij Rots en Water activiteiten.) Zo is er door geïnterviewde leerlingen meerdere malen aangegeven dat er werd gepest. Deze pesterijen zijn ook door meerdere onderzoekers waargenomen. Daarop grepen niet alle docenten even adequaat in. Verder gaf een aantal docenten diverse malen aan moeite te hebben adequaat om te gaan met negatieve peerdynamica en dat ze hierbij meer ondersteuning vanuit de Kinderfaculteit hadden willen hebben. Ook blijkt er onder de docenten geen gedeelde pedagogische visie te bestaan en was er de vraag of deze überhaupt bestond binnen de Kinderfaculteit. Dit resulteerde erin dat docenten soms het idee hadden teruggeworpen te zijn op zichzelf. Bepaalde docenten waren zeer capabel om een prettige lessfeer te creëren die warm en gestructureerd was, terwijl andere op dit punt worstelden.

4.6 Conclusie

Volgens onze observaties en interviewdata—en in termen van de hierboven aangehaalde indicatoren (van het NJI) voor een pedagogisch leerklimaat die positief bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen—zijn het voorleesprogramma, het sportaanbod, en het Rots en Waterprogramma tijdens de pilotfase van de Kinderfaculteit goed geïmplementeerd en uitgevoerd. Deze inhoudelijk relevante onderdelen zijn aangeboden

in een setting waarbinnen aan de randvoorwaarden van een juist pedagogisch klimaat is voldaan. Echter, bij bepaalde activiteiten rondom Plein 1953 waren er problemen op het gebied van het pedagogisch klimaat. Er zijn concrete oorzaken aan te wijzen voor de niet optimale gang van zaken bij deze activiteiten. Het gaat hierbij met name om tijdelijke onbalans tussen organisatorische middelen, gestelde ambities en onverwachte incidenten.

Ondanks een significante uitval, ligt de Kinderfaculteit betreffende de einddoelstelling van een bereik van 85% van de Pendrechtse basisschoolleerlingen op koers. Er was wel een terugloop in deelname waarneembaar, die mogelijk in verband staat met issues omtrent veiligheid en sfeer en de gepercipieerde vrijblijvendheid van het programma door de leerlingen. Waar nog een reële uitdaging ligt, is bij de doelstelling betreffende het aantal uren per week dat kinderen deelnemen aan de activiteiten.

Slechts één van de activiteiten, het voorleesprogramma, was direct gericht op het bevorderen van cognitieve prestaties. Ook is er slechts één activiteit, Rots en Water, die zich direct richt op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Daaraan moet meteen toegevoegd worden dat, zoals uit ons literatuuronderzoek blijkt, het plausibel is dat de diverse Kinderfaculteit activiteiten indirect bij kunnen dragen aan de eerste twee kerndoelen van de interventie (cognitieve- en sociaal-emotioneel ontwikkelingen van individuele kinderen). En ook voor de laatste doelstelling—het bevorderen van de sociale cohesie in de wijk—geldt dat de sporttak zich hier actief op richt door onder andere het werven van nieuwe leden voor sportverenigingen op Rotterdam-Zuid. Daarnaast is de Kinderfaculteit als geheel een directe bron van sociaal kapitaal. Deelname door leerlingen van diverse scholen zou tevens direct de sociale cohesie in de wijk positief kunnen beïnvloeden.

Samenvattend is er in deze pilotfase een goed begin gemaakt met het verwezenlijken van de lange termijn doelstelling van het bereiken van 85% van de basisschoolkinderen in Pendrecht.

Hierbij moet worden opgemerkt dat voor het verwezenlijken van de doelstelling van het deelnemen aan activiteiten van minimaal 3 uur per week nog een substantiële slag gemaakt moet worden.



5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Hoofdstuk vijf beschrijft de belangrijkste conclusies en geeft een aantal aanbevelingen. Deze zijn te verdelen in drie domeinen: randvoorwaarden voor succes, inhoud van het programma, aanpassingen aan het programma op basis van bevindingen en relevante wetenschappelijke literatuur.

5.1 Inleiding

Dit tussenrapport is een verslag van het onderzoek naar de pilotfase van de Kinderfaculteit Pendrecht. Het onderzoek is uitgevoerd middels een kwalitatieve en kwantitatieve benadering en gaat in op de vraag: *hoe verloopt de implementatie en uitvoering van de Kinderfaculteit activiteiten tijdens de pilotfase?* In het kwantitatieve deel van het onderzoek is gekeken naar participatiecijfers en hoe de leerlingen het niveau van, de sfeer tijdens en de begeleiding van de lessen hebben ervaren. Bij het kwalitatieve deel van het onderzoek is de nadruk gelegd op het pedagogisch klimaat en de randvoorwaarden hiervoor. Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat het Kinderfaculteit aanbod in theorie een positief effect kan hebben op de gestelde doelen. Een randvoorwaarde voor het behalen van een positief effect is dat er een goed pedagogisch klimaat is tijdens de activiteiten. De belangrijkste uitkomsten van het onderzoek zullen in dit hoofdstuk worden samengevat. Op basis van deze uitkomsten wordt een aantal aanbevelingen voor de toekomst gegeven.

5.2 Participatie

Met uiteindelijk 500 deelnemende leerlingen van de in totaal 1039 Pendrechtse basisschoolleerlingen, ligt de Kinderfaculteit tijdens de pilotfase ruim op koers als het gaat om het lange termijn doel van een bereik van 85%. Wat betreft de doelstelling om leerlingen minimaal drie tot vier uur per week deel te laten nemen, valt er nog een substantiële slag te maken. Zo haalde slechts 2,3 procent van de leerlingen die meededen aan activiteiten rondom Plein 1953 de ondergrens van deze doelstelling.

5.3 Leerlingwaardering

Onder leerlingen die deelnamen aan de activiteiten voor groep vijf en hoger rondom Plein 1953 is een leerlingtevredenheidsonderzoek gehouden. De beperkingen van dit deel van het evaluatieonderzoek tijdens de pilotfase zijn uitvoerig besproken. Toch genereert dit tevredenheidsonderzoek belangrijke indicaties dat de leerlingen over het algemeen (zeer) positief zijn over het

aanbod van de Kinderfaculteit. Zo scoren de docenten en activiteiten beide een zeer ruime voldoende (gemiddeld een 9,1). Dit deel van het onderzoek indiceert dat er op het deelgebied van sfeer gemiddeld een minder goed oordeel wordt gegeven dan op de gebieden uitdaging en begeleiding van de activiteiten.

5.4 Relatie aanbod en doelstellingen

Het Kinderfaculteit aanbod heeft, zoals beschreven in hoofdstuk 2, in theorie, voor een substantieel deel een indirect effect op de drie hoofddoelstellingen. Er zijn slechts drie onderdelen die hierop een directe focus hebben. Het gaat om het voorleesprogramma, dat is gericht op cognitieve vaardigheden; Rots en Water, dat is gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling; en de sporttak, die actief leerlingen werft om lid te worden van een sportvereniging in de buurt. Alleen voor de laatste doelstelling geldt dat er kwantitatieve gegevens beschikbaar zijn: 26,4 procent van de deelnemende kinderen is doorgestroomd naar een sportvereniging in de buurt. Meer in het algemeen is het mogelijk dat deelname aan de Kinderfaculteit—en het feit dat dit initiatief van buurtbewoners Stichting Vitaal Pendrecht er überhaupt is—direct een positieve bijdrage aan de sociale cohesie in de wijk zou kunnen leveren.

5.5 Implementatie en uitvoering

Op basis van de kwalitatieve bevindingen blijken het voorleesprogramma, de sporttak, en het Rots en Waterprogramma succesvol te zijn geïmplementeerd en uitgevoerd. Bij een deel van de (andere) activiteiten rondom Plein 1953 viel op dit gebied tijdens het eerste blok van 15 weken nog veel te behalen. Het betreft hier met name de veiligheid binnen en structuur van de lessen. Met andere woorden, het pedagogisch klimaat liet bij een aantal activiteiten te wensen over.

5.6 Belangrijkste succesfactoren en knelpunten

Wat maakte de succesvolle onderdelen tot een succes? Ten eerste ging het bij deze onderdelen om activiteiten die waren ingebed in reeds bestaande organisatorische structuren. De sporttak werd verzorgd door School-

sportvereniging Pendrecht die al enige jaren draait en beschikking heeft over sportaccommodaties. Het voorleesprogramma werd op de scholen gegeven, de Rots en Water lessen in de gymzalen van de scholen. Deze drie onderdelen werden dus nauwelijks (sporttak) of relatief minder (voorleesprogramma en Rots en Water) gehinderd door opstartproblemen en kinderziekten die horen bij een pilot. Doordat er bij de (andere) activiteiten rondom Plein 1953 een onbalans ontstond tussen middelen en operationele en organisatorische doelen tijdens de pilotfase, kwam een aantal belangrijke kerntaken van de projectleiding onder druk te staan. Deze kerntaken zijn onder andere het monitoren en ondersteunen van de activiteiten (en/of docenten). De druk hierop heeft zich mogelijk vertaald in een problematisch pedagogisch klimaat bij bepaalde activiteiten.

Dit zijn uitdagingen die horen bij het opzetten van een nieuwe interventie. Dus, alles bij elkaar genomen, blijft het een feit dat de Kinderfaculteit als organisatie heel goed functioneerde voor en tijdens de pilotfase. Dit blijkt uit het reeds in de inleiding genoemde vele voorwerk dat is gedaan vanaf augustus 2012, maar ook uit de soepele samenwerking tussen stuurgroep, projectgroep en andere betrokken partijen zoals aanbieders en de basisscholen. De meest belangrijke succesfactor is dus de inzet van bewoners, vrijwilligers, bewonersorganisatie en professionals. De inzet van deze mensen en deze nieuwe organisatie zijn enorm ontwikkeld in de pilotfase.

5.7 Aanbevelingen

De ambities van de samenwerkingspartners zijn hoog. De Kinderfaculteit heeft als doelstellingen het bevorderen van de schoolprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van 85% van Pendrechtse basisschoolleerlingen, en het bevorderen van de sociale cohesie tussen de bewoners, buurtbewoners en (vrijwilligers)organisaties in de wijk Pendrecht. Hoe kan de kans op het verwezenlijken van deze doelstellingen vergroot worden op basis van wat bekend is uit de wetenschappelijke literatuur en de empirische bevindingen uit de pilotfase? Om deze vraag te kunnen beantwoorden, wordt hier een aantal aanbevelingen gedaan met betrekking tot de randvoorwaarden en de inhoud van het programma.

5.7.1 Aanbevelingen met betrekking tot de randvoorwaarden

Zoals in hoofdstuk 2 is aangehaald is volgens het NII een goed pedagogisch leerklimaat een randvoorwaarde voor de onderwijsprestaties en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Het eerste advies luidt om een Kinderfaculteitbrede pedagogische visie te ontwikkelen die in lijn is met die van de scholen.

Bij dit advies gaat het erom dat de criteria voor een goed pedagogisch leerklimaat, die in een aantal gevallen al min of meer impliciet vorm krijgen op de werkvloer, verder worden geformaliseerd en vertaald in een praktisch plan van aanpak dat adequaat wordt geïmplementeerd. Concreet kan hierbij gedacht worden aan het volgende:

- de ontwikkeling van een time-out systeem dat Kinderfaculteit breed wordt ingezet;
- het systematisch monitoren van de uitvoering van activiteiten aan de hand van een aantal uniforme kwaliteitscriteria;
- het meer actief betrekken van ouders bij de Kinderfaculteit. Dit kan concreet vorm krijgen door ze proactief te benaderen, bijvoorbeeld tijdens inschrijvingsprocedures. Maar ook ouders vanaf het begin thuis bellen om een relatie op te bouwen is hierbij van cruciaal belang. Het wordt dan makkelijker problemen te bespreken. Een andere suggestie is de mogelijkheid te bieden voor ouders om samen met hun kind aan activiteiten deel te laten nemen en ook andere manieren te bedenken om de interventie meer op de ouders te richten. Deze benadering, bekend in de wetenschappelijke literatuur als de “two generational approach”, zou in de toekomst positieve feedback loops tussen diverse onderdelen van de Kinderfaculteit kunnen stimuleren (Shonkoff & Fisher 2013).

Een andere belangrijke randvoorwaarde voor het op lange termijn verwezenlijken van de doelstellingen van 85% deelname en minimaal 3 tot 4 uur participatie per week, is het terugdringen van de (door leerlingen en/of door ouders) gepercipieerde vrijblijvendheid. Concreet zou de koppeling tussen meer ‘leuke’ en meer ‘leerzame’ activiteiten in de toekomst een optie

Uit de literatuur blijkt ... dat de grootste, meest duurzame effecten te verwachten zijn van activiteiten die zich direct richten op de uitkomstvariabelen.

kunnen zijn. Dit is een sterk middel. Niemand wil een kind toegang tot een activiteit (bijvoorbeeld voetbal) weigeren omdat hij of zij geen koppelkeuze wil maken of omdat hij of zij een andere activiteit niet meer ziet zitten. Maar het zou kunnen dat een dergelijk middel nodig is om vooruitgang te boeken op de cruciale gebieden van dosis en bereik, en om ervoor te zorgen dat meer leerlingen beïnvloed worden door activiteiten die direct impact kunnen hebben op de kerndoelen. Als voor dit instrument gekozen wordt dan zullen leerlingen door (goed geïnformeerde en gemotiveerde) ouders en hun basisschooldocenten meer begeleid moeten worden in het maken van—en het blijven bij—een koppelkeuze waarbij in ieder geval één activiteit aansluit op de intrinsieke motivatie en één activiteit op de cognitieve behoefte van de leerling.

5.7.2 Aanbevelingen met betrekking tot de inhoud van het programma

Op basis van de wetenschappelijke literatuur heeft het Kinderfaculteit aanbod in theorie een substantieel indirect effect op de drie doelstellingen. Uit de literatuur blijkt echter ook dat de grootste, meest duurzame effecten te verwachten zijn van activiteiten die zich direct richten op de uitkomstvariabelen. Als het gaat om de cognitieve doelstelling is het huidige aanbod niet toereikend. Om dit hiaat te vullen blijkt *high dosage tutoring* zoals ontwikkeld bij *Match Education* in Boston en ‘geëxporteerd’ naar onder andere Houston en Chicago de meest overtuigende kandidaat te zijn. Toevoeging van dit element aan het programma zou het succes van de Kinderfaculteit kunnen vergroten. Ook zou een verdere monitoring en eventuele versterking van het Rots en Waterprogramma (geïnformeerd door kennis van raakvlakken met andere succesvolle interventies gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling) een positieve rol kunnen spelen.



5.7.3 Voorgestelde aanpassingen aan het programma op basis van de aanbevelingen

Naar aanleiding van de hierboven genoemde aanbevelingen is er voor het nieuwe onderwijsjaar een aantal aanpassingen aan het programma voorgesteld. Dit is gebeurd in samenspraak met de Kinderfaculteit, de Verre Bergen en de onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam. Het gaat hierbij om de volgende punten:

1. Docenten van de Kinderfaculteit worden strenger geselecteerd op pedagogische en didactische vaardigheden. Zij worden in het vervolg meer gemonitord op de kwaliteit van lesgeven;
2. Er worden meer taallessen aangeboden in het programma;
3. Het element *tutoring* wordt ingevoerd;
4. Voor het waarborgen van een veilige leeromgeving wordt de disciplineren van leerlingen strenger. Hier toe wordt een *time-out* systeem ingevoerd;
5. Leerlingen mogen kiezen voor leuke activiteiten als zij minstens aan één leerzame activiteit deelnemen;
6. De inzet van ouderbetrokkenheid wordt verbreed door de invoering van een *two generation approach* en het bellen van ouders vanuit de Kinderfaculteit bij advisering deelname aan activiteiten.

De uitdagingen in Pendrecht moeten niet onderschat worden. Voor de Kinderfaculteit is een lange weg te gaan en kan (bij de dagelijkse uitvoering) in de toekomst veel misgaan. De resultaten van deze evaluatie van de pilotfase bevestigen dat systematische monitoring, eerlijke communicatie, en tijdige aanpassingen het verschil kunnen maken. Maar zoals hierboven al gemeld is, kan de samenhang tussen de adviezen van het onderzoeksteam en het door het projectteam geschreven en door de stuurgroep goedgekeurde “Plan van Aanpak” (zie bijlage 2) gezien worden als evidentie dat deze interventie, gefinancierd door Stichting de Verre Bergen, enorme kans maakt om uiteindelijk een belangrijk succes te worden—voor de wijk Pendrecht en voor de stad Rotterdam.

Literatuur

Allor, J., & McCathren, R. (2004). The efficacy of an early literacy tutoring program implemented by college students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 116-129.

Assal Habibi, B. I., Crimi, K., Metke, M., Kaplan, J. T., Joshi, A. A., Leahy, R. M., . . . Ficek, B. (2014). An equal start: Absence of group differences in cognitive, social, and neural measures prior to music or sports training in children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8., (1-11).

Bahr, N., & Christensen, C. A. (2000). Inter-domain transfer between mathematical skills and musicianship. *Journal of Structural Learning & Intelligent Systems*. 14(3), pp. 187-197.

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.

Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70(3), 636-644.

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(01), 3-11.

Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.

Bialystok, E., & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19(01), 69-85.

Biddle, S. J. (1992). Exercise psychology. *Sport Science Review*, 1(2), 79-92.

Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636.

Bloom, H. S. (1984). Accounting for no-shows in experimental evaluation designs. *Evaluation Review*, 8(2), 225-246.

Boer, D., & Abubakar, A. (2014). Music listening in families and peer groups: Benefits for young people's social cohesion and emotional well-being across four cultures. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-15.

Boer, D., Fischer, R., Strack, M., Bond, M. H., Lo, E., & Lam, J. (2011). How shared preferences in music create bonds between people: Values as the missing link. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1159-1171.

Bradley, J., Keane, F., & Crawford, S. (2013). School sport and academic achievement. *Journal of School Health*, 83(1), 8-13.

Brown, E. D., Benedett, B., & Armistead, M. E. (2010). Arts enrichment and school readiness for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 112-124.

Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 337-346.

Bungay, H., & Vella-Burrows, T. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: A rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 44-52.

Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., & Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 659-66.

Carlson, S. M., & Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11(2), 282-298.

Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M., & Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.

Caterino, M., & Polak, E. (1999). Effects of 2 types of activity on the performance of 2nd-, 3rd and 4th-grade students on a test of concentration. perceptual and motor skills. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 245–248.

Cereatti, L., Casella, R., Manganelli, M., & Pesce, C. (2009). Visual attention in adolescents: Facilitating effects of sport expertise and acute physical exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 136-145.

Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38(8), 1515-1519.

Coleman, J., Hoffer, T., & Kilgore, S. (1982). *High school achievement: Public, catholic, and private schools compared*. Basic Books New York.

Coleman, J. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder, CO: Westview Press.

Collard, D., Boutkan, S., Grimberg, L., Lucassen, J., & Breedveld, K. (2014). Effecten van sport en bewegen op de basisschool. Voorstudie naar de effecten van sport en bewegen op de basisschool. Utrecht: Mulier Instituut.

Cook, P. J., Dodge, K., Farkas, G., Fryer Jr, R. G., Guryan, J., Ludwig, J., . . . Steinberg, L. (2014). *The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago*. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 19862.

Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music*, 32(2), 139-152.

Cox, R. H. (1998). *Sport psychology: Concepts and applications*. McGraw-Hill.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers’ Social–Emotional learning predicts their early school success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454.

Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social–emotional learning profiles of preschoolers’ early school success: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 178-189.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 959-964.

Dissanayake, E. (2006). Ritual and ritualization: Musical means of conveying and shaping emotions in animals and humans. In S. Brown, & U. Voglsten (Eds.), *Music and manipulation: On the social uses and social control of music* . NewYork, NY: Berghahn Books.

Donaldson, S. J., & Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents’ emotional well-being. *Adolescence-San Diego-*, 41(162), 369.

Duke, N. N., Borowsky, I. W., & Pettingell, S. L. (2011). Adult perceptions of neighborhood: Links to youth engagement. *Youth & Society*, 1–23

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Brooks-Gunn, J. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428.

Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557.

Elling, M. (2006). *Databank effectieve jeugdinterventies: Beschrijving rots en water*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Etnier, J. L., Salazar, W., Landers, D. M., Petruzzello, S. J., Han, M., & Nowell, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 249-277.

Field, J. (2008). *Social capital*. London New York: Routledge.

Findlay, L. C., & Coplan, R. J. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 40(3), 153-161.

Fitzgerald, J. (2001). Can minimally trained college student volunteers help young at-risk children to read better? *Reading Research Quarterly*, 36(1), 28-46.

Fitzpatrick, K. R. (2006). The effect of instrumental music participation and socioeconomic status on Ohio fourth-, sixth-, and ninth-grade proficiency test performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 73-84.

Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641-659.

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *Plos One*, 3(10), 1-8.

Franklin, M. S., Moore, K. S., Yip, C., Jonides, J., Rattray, K., & Moher, J. (2008). The effects of musical training on verbal memory. *Psychology of Music*, 1–13.

Fryer, R. G. (2011). *Injecting successful charter school strategies into traditional public schools: Early results from an experiment in Houston*. National Bureau of Economic Research. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 19862

Gaser, C., & Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *The Journal of Neuroscience : The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 23(27), 9240-9245.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.

Gray, P. O., & Bjorklund, D. F. (2014). *Psychology* W.H.Freeman & Co Ltd.

Gruber J.J. (1986) Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. In: Stull G.A., Eckert H.M. (Editors) Effects of Physical Activity in Children. Champaign: Human Kinetics, 30–48

Haimson, J., Swain, D., & Winner, E. (2011). Do mathematicians have above average musical skill? *Music Perception*, 29(2), 203-213.

Hampshire, K. R., & Matthijsse, M. (2010). Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach. *Social Science & Medicine*, 71(4), 708-716.

Heckman, J. J. (2008). The case for investing in disadvantaged young children. *Big Ideas for Children: Investing in our Nation's Future*, 49-58.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition*. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 19656

Herholz, S. C., & Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function, and structure. *Neuron*, 76(3), 486-502.

Ho, P., Tsao, J. C., Bloch, L., & Zeltzer, L. K. (2011). The impact of group drumming on social-emotional behavior in low-income children. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 1-14.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.

Huisman, C. (2013). *The smoking chain: Friendship networks, education, social background and adolescent smoking behavior in the Netherlands*.

Janssen, M., Toussaint, H. M., van Mechelen, W., & Verhagen, E. A. (2014). Effects of acute bouts of physical activity on children's attention: A systematic review of the literature. *SpringerPlus*, 3, 1-10.

Jaschke, A. C., Eggermont, L. H., Honing, H., & Scherder, E. J. (2013). Music education and its effect on intellectual abilities in children: A systematic review. *Reviews in the Neurosciences*, 24(6), 665-675.

Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159.

Käll, L. B., Nilsson, M., & Lindén, T. (2014). The impact of a physical activity intervention program on academic achievement in a swedish elementary school setting. *Journal of School Health*, 84(8), 473-480.

Kapa, L. L., & Colombo, J. (2013). Attentional control in early and later bilingual children. *Cognitive Development*, 28(3), 233-246.

King, A. C., Taylor, C. B., & Haskell, W. L. (1993). Effects of differing intensities and formats of 12 months of exercise training on psychological outcomes in older adults. *Health Psychology*, 12(4), 292.

Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364.

Kremer, J. M., & Scully, D. M. (1994). *Psychology in sport*. Taylor & Francis.

McCarthy, P. J., Jones, M. V., & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 142-156.

Mehr, S. A., Schachner, A., Katz, R. C., & Spelke, E. S. (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PloS One*, 8(12), 1-12.

Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.

Montello, L., & Coons, E. E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35(1), 49-67.

Mulder, L., Veen, I., van der, P., T., & Elshof, D. (2011). *Onderwijsprestaties en schoolloopbanen na de schakelklas: Een vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/2007 of 2007/2008 in een schakelklas hebben gezeten*.

Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.

Mutsaers, K., Zoon M., de Baat, M., & Prins, D. (2012). *Wat werkt bij het terugdringen van onderwijsachterstanden?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Nicolay, A., & Poncelet, M. (2013). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(03), 597-607.

North, T. C., McCullagh, P., & Tran, Z. V. (1990). Effect of exercise on depression. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18(1), 379-416.

Oller, D. K., & Eilers, R. E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Multilingual Matters.

Park, R. J. (2014). Play, games and cognitive development: Late nineteenth-century and early twentieth-century physicians, neurologists, psychologists and others already knew what researchers are proclaiming today. *The International Journal of the History of Sport*, (ahead-of-print), 1-21.

Perani, D., Abutalebi, J., Paulesu, E., Brambati, S., Scifo, P., Cappa, S. F., & Fazio, F. (2003). The role of age of acquisition and language usage in early, high-proficient bilinguals: An fMRI study during verbal fluency. *Human Brain Mapping*, 19(3), 170-182.

Petruzzello, S. J., Landers, D. M., Hatfield, B. D., Kubitz, K. A., & Salazar, W. (1991). A meta-analysis on the anxiety-reducing effects of acute and chronic exercise. *Sports Medicine*, 11(3), 143-182.

Piro, J. M., & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37(3), 325-347.

Portocarrero, J. S., Burrignt, R. G., & Donovanck, P. J. (2007). Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22(3), 415-422.

Portowitz, A., Lichtenstein, O., Egorova, L., & Brand, E. (2009). Underlying mechanisms linking music education and cognitive modifiability. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 107-128.

Prins, R. G., Mohnen, S. M., van Lenthe, F. J., Brug, J., & Oenema, A. (2012). Are neighbourhood social capital and availability of sports facilities related to sports participation among Dutch adolescents. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 90(9), 1-11..

Pullen, P. C., Lane, H. B., & Monaghan, M. C. (2004). Effects of a volunteer tutoring model on the early literacy development of struggling first grade students. *Literacy Research and Instruction*, 43(4), 21-40.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Raviv, S., & Low, M. (1990). Influence of physical activity on concentration among junior high school students. *Perceptual and Motor Skills*, 70(1), 67-74.

Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21(4), 301-316.

Rickson, D. J., & Watkins, W. G. (2003). Music therapy to promote prosocial behaviors in aggressive adolescent boys—a pilot study. *Journal of Music Therapy*, 40(4), 283-301.

Ritter, G. W., Barnett, J. H., Denny, G. S., & Albin, G. R. (2009). The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 79(1), 3-38.

Sausser, S., & Waller, R. J. (2006). A model for music therapy with students with emotional and behavioral disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 33(1), 1-10.

Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457.

Schellenberg, E. G., & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514.

Schneider, S., Vogt, T., Frysch, J., Guardiera, P., & Strüder, H. K. (2009). School sport—A neurophysiological approach. *Neuroscience Letters*, 467(2), 131-134.

Selfhout, M. H., Branje, S. J., ter Bogt, T. F., & Meeus, W. H. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32(1), 95-107.

Shephard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113-126.

Shonkoff, J. P., & Fisher, P. A. (2013). Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Development and Psychopathology*, 25, 1635-1653.
Snider, V. E. (1995). A primer on phonemic awareness: What it is, why it's important, and how to teach it. *School Psychology Review*, 24(3), 443-455.

Steketee, M., Tierolf, B., & Mak, J. (2012) *Kinderen in Tel Databoek 2012: Kinderrechten als basis voor lokaal jeugdbeleid (Red.) Utrecht*: Verwey-Jonker Instituut

Steptoe, A., & Butler, N. (1996). Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *The Lancet*, 347(9018), 1789-1792.

Stiegelbauer, S., Bransom, J., Moore, T., Orange, L. & Antoni, G. (2008). The Arts in Afterschool: An Instructors Guide to the Afterschool Training Toolkit. Published by the National Partnership for Quality Afterschool Learning at SEDL, Austin TX and the U.S. Department of Education, Washington, D.C.

Stoesz, B. M., Jakobson, L. S., Kilgour, A. R., & Lewycky, S. T. (2007). Local processing advantage in musicians: Evidence from disembedding and constructional tasks. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 1 25(2), 153-165.

Tarrant, M., North, A. C., Edridge, M. D., Kirk, L. E., Smith, E. A., & Turner, R. E. (2001). Social identity in adolescence. *Journal of Adolescence*, 24(5), 597-609.

Tolkens, E. & Verhoeven, I. (2012). *Bewonersinitiatieven: proeftuin voor partnerschap tussen burgers en overheid*. Amsterdam: Pallas Publications.

Tine, M. T., & Butler, A. G. (2012). Acute aerobic exercise impacts selective attention: An exceptional boost in lower-income children. *Educational Psychology*, 32(7), 821-834.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl& S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, 107-130.

Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 149-166.

Vestberg, T., Gustafson, R., Maurex, L., Ingvar, M., & Petrovic, P. (2012). Executive functions predict the success of top-soccer players. *PloS One*, 7(4), 1-5.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology* Human Kinetics.

Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2014). *Beoordeling anti -pestprogramma's rapportage van de commissie voor het ministerie onderwijs, cultuur en wetenschap (OCW)*. Nederlands Jeugd-instituut Utrecht.

Wiles, N. J., Jones, G. T., Haase, A. M., Lawlor, D. A., Macfarlane, G. J., & Lewis, G. (2008). Physical activity and emotional problems amongst adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(10), 765-772.

Zelazo, P. D., Frye, D., & Rapus, T. (1996). An age-related dissociation between knowing rules and using them. *Cognitive Development*, 11(1), 37-63.

Bijlage 1: Specificering van dataverzamelingsactiviteiten

In het onderstaande overzicht is te zien wat de onderzoeksvragen van de acht scriptieschrijvende studenten zijn en welke data zij gedurende hun veldwerkperiode

hebben verzameld. Verder staat in deze bijlage vermeld hoe de andere leden van het onderzoeksteam hebben bijgedragen aan de eerste tussentijds reportage.

STUDENT	ONDERZOEKSVRAAG	ONDERZOEKSDATA
Rachel Haan	Welke conditie van ouderbetrokkenheid is essentieel in de slagingskans van de interventie, gezien zowel de doelen op individueel als wijkniveau?	• 14 semigestructureerde interviews: - 7 interviews met professionals: 2x schooldirecteuren; 2x ouderbetrokkenheid medewerkers van basisscholen; interne begeleider; hooggeplaatste vrij-williger binnen de Kinderfaculteit; medewerker van het voorleesprogramma Hoedje van Papier. - 7 interviews met ouders: 2x vaders met een Nederlandse achtergrond; 2x moeders met een Marokkaanse achtergrond; moeder met een Nederlandse achtergrond; moeder met een Turkse achtergrond; moeder met een Surinaams-Hindoestaanse achtergrond. • Veldwerk: (participerende) observaties door middel van vrijwilligerswerk bij de Kinderfaculteit Pendrecht.
Alexandra van den Heerik	Wat zijn de de percepties en ervaringen van sportcoaches en curriculaire docenten van de Kinderfaculteit?	• 21 semigestructureerde interviews: Interviews met sportcoaches, docenten van Kinderfaculteit-activiteiten , medewerkers, docenten en directies van basisscholen, kinderen en professionals. • Veldwerk Kinderfaculteit: - 18 x (participerende) observaties: Ophaalservice; Kinderfaculteitactiviteiten op en rond Plein 1953 en sportlessen.
Susan Kraaijeveld	Wat zijn de doelstellingen van de Kinderfaculteit en wat is de rol van de opvoedstijlen van ouders in het bereiken van deze doelen?	• 13 semigestructureerde interviews: - Interviews met professionals bij de Kinderfaculteit; vrijwilligers van de Kinderfaculteit; docenten van de basisscholen en ouders. • Veldwerk: 7 weken lang iedere woensdag en donderdag vrijwilligerswerk bij de Kinderfaculteit. - Participerende observaties bij: Ophaalservice; Projectorganisatie door middel van het assisteren met administratieve taken; Rots en Water lessen; Voorleesprogramma Hoedje Van Papier; Express Yourself (dans).

STUDENT	ONDERZOEKSVRAAG	ONDERZOEKSDATA
Annelies van der Mijn	Wat hebben kinderen in Pendrecht echt nodig om hun eet- en beweeggewoontes te verbeteren?	• 16 semigestructureerde interviews: - Interviews met sportcoaches, docenten van Kinderfaculteit activiteiten, medewerkers, docenten en directies van basisscholen, kinderen en professionals als bewegings-therapeuten en diëtisten. • Veldwerk Kinderfaculteit: - 10 x (participerende) observaties: Ophaalservice; Kinderfaculteitactiviteiten op en rond Plein 1953 en sportlessen.
Susanna van Santen	Wordt er in de huishoudens in Pendrecht een sfeer gecreëerd waarin het ontwikkelen van competenties door kinderen mogelijk is en zelfs wordt gestimuleerd?	• 9 semigestructureerde interviews: - Interviews met ouders 2x ouders van Over de Slinge; 2x ouders van Beatrixschool; 2x ouders van de Koppeling; 3x ouders van de Hoeksteen. • Veldwerk: (participerende) observaties van ouders door middel van vrijwilligerswerk bij de Kinderfaculteit.
Lianne v/d Schootbrugge	Op welke manier draagt de Kinderfaculteit bij aan de sociale cohesie in de wijk Pendrecht?	• 13 semigestructureerde interviews: - Interviews met professionals (opbouwwerkers en wijkcoördinators), vrijwilligers van de Kinderfaculteit en bewoners. • Veldwerk: (participerende) observaties in de wijk door middel van vrijwilligerswerk bij de Kinderfaculteit.
Lisanne Smit	Hoe verhoudt een bewonersorganisatie/ vrijwilligersorganisatie zich tot haar veranderende context en voor welke uitdagingen staat de organisatie?	• 10 semigestructureerde interviews: - Interviews met professionals bij de Kinderfaculteit; vrijwilligers van de Kinderfaculteit; docenten van de activiteiten; professionals van andere interventies in Rotterdam Zuid. • Veldwerk: (participerende) observaties in de wijk door middel van vrijwilligerswerk bij de Kinderfaculteit.
Express SKVR 3-5**	Hoe verhouden de aspiraties van kinderen uit groep 7 en 8 in Pendrecht zich tot hun sociaal kapitaal?	• 13 semigestructureerde interviews: - Interviews met kinderen uit groep 7 en 8, ouders en leraren. • 2 focusgroep interviews met leraren • Veldwerk: (participerende) observaties in de wijk door middel van vrijwilligerswerk bij de Kinderfaculteit Pendrecht.

Bijlage 2: Plan van Aanpak

Plan van aanpak invoering veranderingen in programma Kinderfaculteit per oktober 2014.

Van: Projectteam Kinderfaculteit
Aan: Stuurgroep Kinderfaculteit
Datum: 14 november 2014

Inleiding

Op 14 augustus 2014 is een gesprek gevoerd over gewenste veranderingen ten aanzien van het programma van de Kinderfaculteit tussen een aantal leden van het projectteam, het onderzoeksteam en de Verre Bergen. De eerste rapportage van het onderzoeksteam van de UVA vormde de aanleiding. De volgende wijzigingen werden voorgesteld:

- 1. Docenten van de Kinderfaculteit worden strenger geselecteerd op pedagogische en didactische vaardigheden. Zij worden in het vervolg meer gemonitord op de kwaliteit van lesgeven;
- 2. Er worden meer taallessen aangeboden in het programma;
- 3. Het element tutoring wordt ingevoerd;
- 4. Voor het waarborgen van een veilige leeromgeving wordt de disciplineren van leerlingen strenger. Hier toe wordt een time-out systeem ingevoerd;
- 5. Leerlingen mogen kiezen voor leuke activiteiten als zij aan minstens één leerzame activiteit deelnemen;
- 6. De inzet van ouderbetrokkenheid wordt verbreed door de invoering van een two generation approach en het bellen van ouders vanuit de Kinderfaculteit bij advisering deelname aan activiteiten.

Hieronder volgt een plan van aanpak voor het invoeren van de voorgestelde veranderingen.

Ad 1. Docenten van de kinderfaculteit worden strenger geselecteerd op pedagogische en didactische vaardigheden. Zij worden in het vervolg meer gemonitord op de kwaliteit van lesgeven. Het merendeel van de docenten wordt geworven en aangesteld door instellingen als Hoedje van Papier, SKVR, Volksuniversiteit Rotterdam en Kinder Service Hotels. Met deze instellingen is de afspraak gemaakt

dat zij hun ‘beste docenten’ inzetten voor de Kinderfaculteit Pendrecht. Die afspraak kan gemaakt worden omdat de instellingen graag een goede kwaliteit leveren. Het gaat in Pendrecht immers om een meerjarig programma dat bovendien wordt gevolgd met onderzoek. Een aantal lessen wordt gegeven door docenten die geen instelling achter zich hebben maar bijvoorbeeld als zzp’er werken. Met hen worden vooraf goede afspraken gemaakt over verwachtingen, pedagogisch klimaat en afstemming met het projectteam. Voor de sporttrainingen worden afspraken gemaakt met de sportverenigingen. De trainers die worden ingezet voor de schoolsportverenigingen krijgen coaching en begeleiding door de projectleider sport van de Kinderfaculteit. Op de achtergrond is de pedagoog van Rotterdam Sportsupport aanwezig. De projectleider sport van de Kinderfaculteit houdt een vinger aan de pols door wekelijks en structureel de trainingen te bezoeken.

In de omgangsvormen en afspraken rond pedagogisch gedrag binnen de Kinderfaculteit speelt de 'taal' van het weerbaarheidsprogramma Rots en Water een belangrijke rol. De docenten en trainers maken vooraf kennis met het programma. Halverwege de lessen-serie is er een intervisiemoment en na afloop een evaluatie. De intervisie en evaluatie worden geleid door de Rots en Water coördinator. Hierdoor wordt een eenduidige manier van communiceren met de kinderen bevorderd. Het monitoren van de kwaliteit wordt uitgevoerd door een combinatie van projectteam en het onderzoeksteam van de UVA. De lessen worden regelmatig bezocht door 2 personen die de groep en de docent observeren, voor kortere of langere tijd. De docent wordt hiervan vóór de les op de hoogte gebracht. We moeten steeds alert zijn op de impact van bezoek op de lessen.

Bowen Paulle doet een voorstel voor ‘coding schemes’, lijsten met criteria waarop de les bekeken wordt. De data die de observaties opleveren worden gebruikt om de lessen te evalueren, docenten op een goede manier te coachen en voor het onderzoek van de UVA. De ‘coding schemes’ bevatten geen vastliggende criteria. In het gebruik kan blijken dat een aanpassing nodig is. De data worden verzameld en verwerkt door de UVA. Het projectteam wil ook toegang hebben tot de aldus verkregen informatie. Direct na de herfstvakantie is er gestart met de observaties aan de hand van de coding

schemes. Aan de hand van ervaringen met het gebruik van de schemes worden deze in de loop van deze eerste lessenserie nog aangepast.

Ad 2. Er worden meer taallessen aangeboden in het programma.

In de lessenserie van oktober 2014-februari 2015 werden acht verschillende talen aangeboden. Voor Chinees was er te weinig belangstelling waardoor deze les uit het programma is geschrapt. Voor Engels was een over-inschrijving. Er wordt nu aan twee groepen van 15 leerlingen les gegeven. Bij de voorbereiding van het programma voor het volgende seizoen moet bekeken worden hoe er differentiatie in de lessen kan worden georganiseerd, zodat er aanbod is voor zowel beginners als gevorderden. Van verschillende ouders kwam de vraag naar taallessen Nederlands voor hun kinderen. Dit wordt opgenomen in het programma voor het volgende seizoen. Met de scholen wordt de inhoud van de lessenserie afgestemd. Het gaat om taallessen in het verlengde van de leerstof op school, maar ook om Nederlands voor kinderen die een achterstand hebben omdat Nederlands hun tweede of zelfs derde taal is.

Er wordt momenteel in tien groepen 1 / 2 voorgelezen. Ook wordt in twee groepen 3 voorgelezen. In de volgende lessenserie wordt het aanbod aan de groepen 3 uitgebreid, wordt er gestart met voorlezen in groepen 4 en mogelijk zelfs in groepen 5. Het projectteam legt dit voor aan het directieoverleg.

Begin november 2014 zijn de colleges op zondag gestart. De kern van het programma bestaat uit rekenen, taal en huiswerkbegeleiding. Ruim 20 leerlingen volgen deze colleges. Gedurende het jaar kunnen nieuwe leerlingen instromen.

Dáár waar de inhoud van de lessen dicht bij het curriculum van de scholen ligt (zoals in de colleges op zondag), dient er een goede afstemming te zijn met de verschillende scholen. Die afstemming gebeurt in grote lijnen in het directieoverleg en in detail (per leerling) in een telefoongesprek van de docent van Kinderfaculteit met de leerkrachten van de verschillende leerlingen. Voor de inhoudelijke afstemming wordt een brainstormgroep van leerkrachten gevormd. Deze groep wordt geworven via de directies. Een eerste bijeenkomst wordt begin november georganiseerd. Naast de inhoud van de colleges

op zondag en de inhoud van de volgende lessenserie wordt het onderwerp tutoring in deze brainstormgroep besproken.

Ad 3. Het element tutoring wordt ingevoerd.

Er wordt veel verwacht van een tutorprogramma waarin leerlingen een intensieve en individuele begeleiding krijgen. De leidraad voor de inhoud van de tutorbijeenkomsten vormt het programma dat de kinderen op school doorlopen. De focus ligt op rekenen. Grondig en recent onderzoek naar match style tutoring laat zien dat tutorprogramma’s op school, die zijn opgenomen in het gewone lesprogramma van de leerlingen een veel groter effect hebben dan naschoolse tutoring buiten de schoolmuren. Deze bevindingen werden voorgelegd aan het directieoverleg. Het directieoverleg heeft ermee ingestemd om te starten met een kleine groep leerlingen die ondersteuning door een tutor krijgen op school, in de tijd van de reguliere lesuren. Het blijft een programma van de Kinderfaculteit. De Kinderfaculteit organiseert het programma en zorgt ervoor dat de kwaliteit van de tutores en het programma goed is. Zij ondersteunt hiermee de leerkrachten op school, zodat hun leerlingen optimaal resultaat kunnen behalen. Er wordt met een klein aantal leerlingen gestart. Het gaat om kinderen uit groep 7 die met extra individuele steun een niveau hoger kunnen halen dan zonder deze begeleiding. Iedere tutorgroep bestaat uit maximaal twee leerlingen. De start is gepland in augustus 2015. Eventueel gaat er een korte pilot aan vooraf. Het projectteam en de UVA maken een plan van aanpak

WAT	WANNEER	WIE
Advies voor implementatie pilot tutoring.	Begin oktober.	Bowen Paulle en Chip Huisman
Formeren brainstormgroep van leerkrachten en programmaleiding Kinderfaculteit.	December.	Directies scholen en projectteam
Uitgangspunten tutoring formuleren als startpunt voor plan van aanpak.	November	Bowen Paulle
Informatie en ideeën opdoen. Gesprek met HR Nienke Fabrice, projectleiding mentoring Childrens zone, Frans Meijers Hogeschool de Haag en Bowen Paulle.	Januari	Brainstormgroep, geïnteresseerde directeuren/ leerkrachten en projectteam
Organiseren H.R.M.: Onderbrengen bij een instelling? Assistentie tutor door stagiaires. Kwaliteitseisen en profielschets. Opstellen begroting.	Januari - maart	Projectteam
Pilot met klein aantal leerlingen.	Mei - juni	Projectteam / leerkracht /tutor
Afspraken over werving en selectie van, om te beginnen, acht à tien leerlingen.	Juni	Brainstormgroep
Inhoudelijke afstemmingleerkrachten groepen 7 en tutoren.	Juni / augustus.	Tutoren
Start tutoring.	Augustus	
Nulmeting.	Augustus	Onderzoekers

Ad 4. Voor het waarborgen van een veilige leeromgeving wordt de disciplinerings van leerlingen strenger. Hiertoe wordt een time-out systeem ingevoerd. Er moet een duidelijk beleid worden gevoerd over veiligheid en gedrag op de Kinderfaculteit. Het projectteam heeft een pedagogische visie beschreven, gebaseerd op de pedagogische wijkvisie. Op grond van die visie zijn omgangsvormen en gedragsregels op de Kinderfaculteit omschreven. Er is een start gemaakt

met deze uitgangspunten te communiceren naar partners, ouders en leerlingen. In het voorjaar is al een lijn getrokken in het omgaan met lastig gedrag. Naar aanleiding van het advies van onderzoek en rekening houdend met bestaande regels op de scholen hebben we een time out systeem ingevoerd. Dit betekent dat alle docenten volgens hetzelfde principe met lastig gedrag van leerlingen omgaan. In alle gevallen zal één van de projectleiders op de hoogte gebracht worden, als een leerling lastig gedrag

vertoont. De projectleiding of de docent stelt de ouders op de hoogte als het niet goed is gegaan met een leerling. Er zijn al enkele ouders gebeld over hun kind en de communicatie is als erg prettig ervaren. De betrokken projectleider heeft de weken na de waarschuwingen de ouders ook gebeld om te vertellen hoe de lessen verlopen zijn, (positieve feedback). Ouders stellen dit zeer op prijs. In het time out systeem proberen we altijd het positieve te benadrukken. Natuurlijk heeft elke docent zijn eigen aanpak, kennis en ervaring. Het systeem moet dan ook gezien worden als een aanvulling en ondersteuning vanuit het team van de Kinderfaculteit²⁷. Wat ongewenst gedrag is, zal voor iedere docent verschillen. De veiligheid van de andere kinderen is altijd het belangrijkste.

De stappen van het time out systeem²⁸:

1. Benoemen van het ongewenste gedrag, gevolgd door een waarschuwing, volgende keer time out. Een time out houdt in dat een leerling 10 minuten op de gang wordt gezet. (of waar mogelijk, dit kan bij een projecteider zijn, als er maar controle over is). Een time out is niet bedoeld als een gezellig uitje buiten het lokaal, maar echt om de leerling even alleen te laten nadenken over het gedrag. Na deze 10 minuten heeft de leerling de mogelijkheid de les te vervolgen. Als dit goed verloopt, kan de docent na de les (positief) evalueren met de leerling. Wat ging er mis en wat kan de leerling doen om dit een volgende keer te voorkomen.
2. Is er na de time out nog geen verbetering, dan kan de leerling de les niet afmaken. De leerling gaat

naar de projectleider en de ouders worden gebeld. Ook de school wordt ook op de hoogte gesteld. De leerling gaat nadenken over gedrag en krijgt de volgende les een nieuwe kans, mits hij/zij voorafgaand aan deze les kan vertellen hoe hij/zij dit gaat doen (reflectie). 3. Is er de volgende les geen verbetering, dan is er één keer een waarschuwing, met de opmerking erbij dat hierna geen time out volgt, maar direct uitsluiting van les, zie punt 2.

Natuurlijk is het belangrijk dat vooral positief gedrag beloond wordt en er duidelijk aan het begin van de les wordt uitgelegd dat dit de nieuwe regels zijn, niet om te straffen, maar vooral om het voor alle kinderen leuk en veilig te houden. Als blijkt dat docenten en/of trainers een extra training nodig hebben in het waarborgen van een veilige omgeving en het hanteren van het time out systeem, dan neemt de projectleiding hierover contact op met de Verre Bergen.

Ad 5. Leerlingen mogen kiezen voor leuke activiteiten als zij minstens aan één leerzame activiteit deelnemen. In het programmaboekje van de lessenserie oktober 2014-februari 2015 is al een onderverdeling gemaakt in de categorieën educatief / cultureel / sportief. Er is nog geen voorwaarde gesteld voor deelname aan leuke activiteiten. Voor het volgende seizoen wordt het aantal leerzame²⁹ lessen uitgebreid en wordt deze voorwaarde wel gesteld. Voor deelname aan sportactiviteiten of lid worden van een schoolsportvereniging wordt de voorwaarde niet gesteld. Het belang van sport en bewegen is immers op zichzelf al groot.

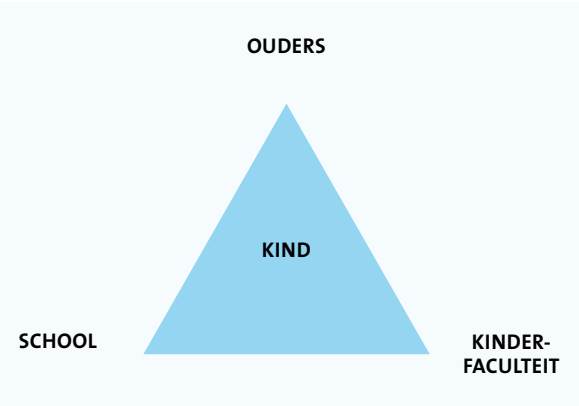
27 Overigens is het niet bij alle locaties uitvoerbaar of zelfs toegestaan om leerlingen, die ongewenst gedrag vertonen, een time out te geven. Dit is wel eenvoudiger geworden sinds de meeste lessen van de Kinderfaculteit aan Plein 1953 gegeven worden. Er wordt naar gestreefd op iedere locatie een klassenassistent bij de lessen in te zetten. In het geval van een time out kan deze de betreffende leerling in het oog houden.

28 De stappen van het time out systeem zijn eerder beschreven in : Programma Kinderfaculteit 2014-2015.

29 Leerzaam lessen zijn: zondag colleges, tutoring, vakmanschap, rots en water, talen, schaken, journalistiek, mediawijsheid, voorlezen, diplomazwemmen.

Ad 6. De inzet van ouderbetrokkenheid wordt verbreed door de invoering van een two generation approach en het bellen van ouders vanuit de Kinderfaculteit bij advisering deelname aan activiteiten.

Ouders en school zijn partners in het succesvol op laten groeien van kinderen. Dat partnerschap heeft meerdere dimensies: educatief, didactisch, pedagogisch, maatschappelijk, etc. Ook binnen de Kinderfaculteit zijn ouders partner. Het zou het mooist zijn als er zich een driehoek school/ouders/kinderfaculteit zou ontwikkelen om de kansen voor de kinderen te optimaliseren.



De two generation approach binnen de Kinderfaculteit begint met het in gesprek gaan met ouders en kinderen om een keuze te bepalen voor te volgen lessen aan de Kinderfaculteit. Ouders moeten te allen tijde voor akkoord tekenen als hun kind zich wil inschrijven voor de Kinderfaculteit of als een leerkracht van school een bepaalde les adviseert. Met dat in gesprek gaan is een start gemaakt door het organiseren van inschrijfdagen aan de Kinderfaculteit. Ruim 100 kinderen met hun ouders hebben hiervan gebruik gemaakt. Daarnaast is er veel telefonisch contact geweest met ouders over vragen over het programma; keuzemogelijkheden; dubbele inschrijvingen; afwezigheid tijdens de eerste week; etc.

De inschrijvingen voor de huidige lessenserie zijn handmatig verwerkt. Het is een arbeidsintensieve activiteit gebleken waarin bovendien nogal wat fouten zijn gemaakt. Ook bleek dat ouders en kinderen soms een ander beeld hadden van de kans die zij maakten

op deelname aan de lessen. Voor de volgende lessenserie onderzoekt het projectteam of het inschrijven op een goede manier geautomatiseerd kan worden. Advisering van kinderen en ouders kan dan, met behulp van de computer op scholen en in de Kinderfaculteit, worden verbeterd.

Ouders worden altijd benaderd als er sprake is van één van de volgende situaties: kinderen komen niet naar de les; kinderen hebben een time-out gekregen; kinderen dreigen uit te vallen (lijken ongeïnteresseerd, verdrietig, etc.). Het projectteam let er op dat er ook bij goed nieuws contact is met ouders.

Eén keer per lessenserie is er een ouderavond. Voor verschillende lessen worden bovendien presentaties voor ouders georganiseerd. Over het tutorprogramma komt een gesprek met ouders waarbij ook Bowen Paulle aanwezig zal zijn.

Ook aan ouders worden activiteiten aangeboden. Zo is inmiddels gestart met een conversatieles Nederlands. Het projectteam is alert op ouders die op enige wijze vrijwilligersactiviteiten voor de Kinderfaculteit willen verrichten, zoals: assisteren bij lessen, voorlezen en input in programma vakmanschap.



Uitgave

Postadres:

Universiteit Amsterdam

Afdeling Sociologie

Postbus 15508

1001 NA Amsterdam

Adres:

Amsterdam Roeterseilandcampus

Nieuwe Achtergracht 166

1018 WV Amsterdam

Auteurs

Bowen Pauille

Chip Huisman

Tara Fiorito

Opdrachtgever

Stichting De Verre Bergen

Westersingel 102

3015 LD Rotterdam

www.deverrebergen.nl

010 209 2000

Datum

Februari 2015

Fotografie

Rieks Westrik

Addie Bergwerff

Ontwerp

Louise de Kruijf

Trichis Communicatie en Ontwerp

Copyright

Universiteit van Amsterdam, februari 2015

ISBN

97-89-492077-17-2