



Voortgang boeken, evenwicht zoeken

De tweede tussenevaluatie van de
Kinderfaculteit in Pendrecht

Voortgang boeken, evenwicht zoeken

Voortgang boeken, evenwicht zoeken

*De tweede tussenevaluatie van de
Kinderfaculteit in Pendrecht*

Auteurs:

Bowen Paulle

Anna Heurter

Merlijn Karssen

Tim ten Ham

Universiteit van Amsterdam

Lay out: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 90 5629 772 5

© de auteurs / Amsterdam University Press, Amsterdam 2016

Deze titel verschijnt onder de imprint Vossiuspers. Vossiuspers is een imprint van Amsterdam University Press.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Inhoud

Voorwoord	7
1. Inleiding	9
2. Terugkoppeling na de pilotfase	13
3. Kwantitatieve deel van het rapport	23
4. Kwalitatieve deel van het rapport	53
5. Zelforganisatie, (ouder-)vrijwilligers en burgerkracht	71
6. Conclusie en aanbevelingen	93
Dankbetuiging	101
Literatuur	103
Bijlage 1	105
Specificering van kwalitatieve dataverzamelingsactiviteiten	
Bijlage 2	107
Interview guide focus groepen basisscholen	
Bijlage 3	109
Uitgebreide beschrijving van de analyses van de toetsgegevens	
Bijlage 4	113
Reactie op de tussenevaluatie 'Vooruitgang boeken, evenwicht zoeken' door Stuurgroep en Projectteam Kinderfaculteit	

Voorwoord

De Kinderfaculteit Pendrecht is een groot programma voor alle 1093 basisschoolleerlingen uit Pendrecht. De Kinderfaculteit is een uniek initiatief dat ontstaan is uit een samenwerkingsverband tussen een actieve bewonersorganisatie, scholen en andere partijen uit de wijk. Het doel is om de Pendrechtse kinderen 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 zij maximaal worden ondersteund om goed op school te presteren en ook worden uitgedaagd om zich breed te ontwikkelen. In beleidstermen gaat het om het leveren van een bijdrage aan een leefbare wijk, het wegwerken van onderwijsachterstanden en talentontwikkeling van kinderen. In menselijke termen is de betrokkenheid van de bewoners gebaseerd op de wens dat er minder gepraat wordt over 'hun' kinderen en dat er een dialoog komt met alle betrokkenen uit de buurt. Zij stellen dat zij de deskundigen zijn als het gaat om de problemen die zich achter de voordeur en in de wijk afspeelen. Ook zijn ze ervan overtuigd dat zij de *key ingredient* zijn voor het oplossen van deze problemen.

De betrokken buurtbewoners weten natuurlijk ook dat ze het niet alleen kunnen. En dat is ook niet nodig. De kracht van de Kinderfaculteit Pendrecht zit hem nu juist in de geëxpliciteerde gedeelde verantwoordelijkheid tussen formele instituties (de scholen) en de informele buurtnetwerken. Deze gedeelde verantwoordelijkheid is bijzonder en ook voelbaar in de wijk. Schooldirecties en de bewonersorganisatie Vitaal Pendrecht (verantwoordelijk voor de Kinderfaculteit) werken als team samen, ze vertrouwen elkaar en spreken elkaar aan op hun gedeelde verantwoordelijkheden.

Bij Vitaal Pendrecht wil men door middel van de Kinderfaculteit heel gericht werken aan een betere toekomst voor 'hun' kinderen. Het onderzoek speelt hierin een hele belangrijke rol. 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?). 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 toont de ontwikkeling en het resultaat van de pilotfase in de periode 2014-2015. Met een deelnemerspercentage van 50% van de beoogde basisschoolleerlingen, ligt de Kinderfaculteit op koers als het gaat om het langetermijndoel van een bereik van 85%. De kinderen zijn, net als het vorige schooljaar, heel tevreden over de activiteiten. Op

basis van de feedback van de onderzoekers is inmiddels een start gemaakt met de implementatie van een heel intensief tutoringprogramma gericht op de cognitieve rekenvaardigheden van leerlingen in groep 6 en 7. Wij verwachten hier veel van.

Voor het onderzoek hebben we een begeleidingscommissie ingesteld om de kwaliteit van het onderzoek te waarborgen. Wij zijn de leden van de commissie en haar voorzitter, prof. dr. Saskia Keuzenkamp, dankbaar voor hun belangeloze inzet. Verder danken we alle vrijwilligers en andere 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

1. Inleiding

Na een pilotfase van maart tot juni 2014 heeft de Kinderfaculteit in het schooljaar 2014/2015 zijn eerste volwaardige jaar achter de rug. In samenwerking met alle vier de basisscholen in Pendrecht¹ heeft de Kinderfaculteit dit schooljaar twee volwaardige lessenseries van 15 weken kunnen aanbieden aan meer dan 1000 leerlingen die op een basisschool in Pendrecht zitten.

Dit rapport, de tweede tussenevaluatie, laat zien in hoeverre men tijdens het schooljaar 2014/2015 vooruitgang heeft geboekt met de doelstellingen die met diverse samenwerkingspartners in het begin zijn vastgesteld. Deze tussenevaluatie tracht ook inzicht te geven in de voorwaarden waarmee de Kinderfaculteit haar ambities in de toekomst waar kan maken.

De Kinderfaculteit is een project van wijkbewonersorganisatie Vitaal Pendrecht dat gefinancierd wordt door Stichting de Verre Bergen.² De Kinderfaculteit is het grootste programma van deze wijkbewonersorganisatie. Zoals dit rapport laat zien, bouwt de Kinderfaculteit voort op de tradities van samenlevingsopbouwprojecten en het vaak onuitgesproken collectieve geheugen van Pendrechtaren. Maar de Kinderfaculteit bouwt ook voort op de samenwerking van de directies en teams van de vier basisscholen in de wijk, de steun van ambtenaren van de (deel)gemeente, een woningbouwcorporatie en het institutionele weefsel dat overbleef nadat een eerder programma beëindigd werd.³ Door de forse financiële impuls van Stichting de Verre Bergen kon Vitaal Pendrecht bij het opzetten van de Kinderfaculteit een team van professionele projectleiders aanstellen. Daardoor kon Vitaal Pendrecht ook duurzame relaties aangaan met organisaties die op een professionele manier (naschoolse) activiteiten aanbieden.

1 In deze zuid Rotterdamse wijk zijn drie reguliere basisscholen (De Beatrixschool, De Hoeksteen, Over de Slinge) en één basisschool voor speciaal onderwijs (De Koppeling).

2 Vitaal Pendrecht is gesticht in 2005 en draait op vrijwilligers die in de wijk wonen (of uit de wijk komen). "Learn, earn, and return," in de woorden van de voorzitter van het bestuur van Vitaal Pendrecht, die in deze wijk is opgegroeid. Voor verdere informatie zie: www.vitaalpendrecht.nl.

3 Zoals het vorige evaluatierapport aangaf (Paulle, Huisman, en Fiorito 2015: 11) is de Kinderfaculteit een vervolg op de *Kindercampus*. De *Kindercampus* was een project 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 ongenoegen 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.

Zoals het eerste tussenrapport over de pilotfase aangaf, is het *primaire doel* van de Kinderfaculteit om de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van basisschoolleerlingen in Pendrecht te bevorderen. In termen van participatie zijn de uiteindelijke doelstellingen: (1) dat 85% van de ongeveer 1000 leerlingen op de vier basisscholen deelnemen en (2) dat de participerende kinderen ten minste 3 tot 4 uur per week aan activiteiten van de Kinderfaculteit meedoen. Een andere belangrijke doelstelling is het vergroten van de sociale samenhang, de netwerken en de collectieve zelfredzaamheid van bewoners in de wijk.

In opdracht van Stichting de Verre Bergen onderzoeken de leden van het researchteam de gang van zaken bij de Kinderfaculteit. De gemengde (kwalitatieve en kwantitatieve) methode van evaluatieonderzoek begon in december 2014 en loopt door tot eind november 2017. In deze tweede tussenrapportage wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord:

Hoe verloopt de implementatie en uitvoering van de activiteiten die worden aangeboden door de Kinderfaculteit in het schooljaar 2014/2015?

Om deze vraag te beantwoorden, zullen wij de primaire en operationele doelstellingen, die leidend zijn voor het functioneren van de Kinderfaculteit, in ogenschouw nemen.

Bowen Paulle is hoofdonderzoeker. Hij is ook verantwoordelijk voor het kwalitatieve gedeelte van de studie. Hij heeft zowel tijdens de eerste als de tweede lessenserie gemiddeld vier uren per week etnografisch veldwerk (observaties en interviews) verricht in en rondom de Kinderfaculteit. 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, contacten bij Stichting de Verre Bergen).

Directe observatie is een belangrijk instrument in dit onderzoek. Door zelf mee te doen aan discussies heeft Bowen Paulle vele observaties gedaan van diverse activiteiten, en gesprekken kunnen voeren met kinderen en anderen betrokken bij de primaire processen van de Kinderfaculteit. Mede gezien het participerende karakter van de observaties was het soms onmogelijk om direct veldnotities te maken. Daarom zijn, zoals gebruikelijk bij etnografisch onderzoek, veldnotities (over de diverse gesprekken, observaties en interacties) vaak achteraf opgeschreven.

Anna Heurter en Merlijn Karssen van het Kohnstamm Instituut hebben de kwantitatieve gegevens verzameld en geanalyseerd. Tim ten Ham is nauw betrokken geweest bij alle aspecten van het onderzoek.

In de ontwerpfase is door de opdrachtgever de wens uitgesproken om studentassistenten mee te laten werken aan het onderzoek. Dit heeft geresulteerd tijdens schooljaar 2014/2015 in onder andere de betrokkenheid van vijf studentenassistenten. Zij hebben in hun afstudeeronderzoek verschillende aspecten van de Kinderfaculteit onderzocht. Deze masterscripties zijn allemaal uitgevoerd onder begeleiding van de eerste auteur van dit rapport.

Vijf masterstudenten, van de algemene master Sociologie en de specialisatie-master Social Problems and Social Policy van de Universiteit van Amsterdam, hebben dus in de periode van eind maart tot eind juni 2015 onderzoeksgegevens verzameld. In dit kader hebben zij allemaal minimaal twee weken directe observaties gedaan bij de Kinderfaculteit. Hierdoor konden zij niet alleen de dagelijkse gang van zaken observeren maar ook vertrouwensrelaties opbouwen met de uitvoerders, de kinderen en hun ouders. Aangezien de studentonderzoekers over een lange periode intensief veldwerk hebben verricht, hebben wij ook gebruik gemaakt van hun verzamelde en geanalyseerde data. Hoofdzakelijk in het kwalitatieve gedeelte van het rapport zullen wij verwijzen naar hun masterscripties.

De vijf masterstudenten hebben in totaal 91 semigestructureerde interviews afgenomen om data te verzamelen over de verschillende perspectieven op de Kinderfaculteit.⁴ 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. De onderzoekers hebben ook 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.

In het schooljaar 2014/2015 is er in blok 1 en blok 2 door verscheidene observanten (bestaande vooral uit studentonderzoekers, maar ook andere leden van het onderzoeksteam en de projectleiding) gebruik gemaakt van codeerschema's tijdens het observeren van de lessen van de Kinderfaculteit. In totaal zijn er in de eerste en tweede lessenserie 81 observatieschema's ingevuld van 70 verschillende lessen. Dit alles heeft geleid tot een rijk gegevensbestand. Deze gegevens worden bewaard volgens het protocol zoals dat is vastgesteld in de ethische notitie van dit onderzoek.

Het onderzoeksteam heeft voor het eerst dit schooljaar de *mixed methods* onderzoeksopzet volledig kunnen uitvoeren. Mede hierdoor kunnen we in

4 Bijlage 1 geeft een overzicht en verdere specificering van de activiteiten die de studenten en de andere leden van het onderzoeksteam hebben verricht.

dit rapport beter dan in het vorige eerste rapport laten zien dat er bij de Kinderfaculteit op sommige terreinen voorzichtige stappen zijn gemaakt en dat er op andere terreinen een nieuw evenwicht gezocht moet worden.

Opbouw van het rapport

In dit rapport zal eerst een globaal overzicht gegeven worden van de belangrijkste ontwikkelingen tijdens het schooljaar 2014/2015 ten opzichte van de pilotfase (voorjaar 2014). Hierna volgt het kwantitatieve deel van het rapport, inclusief een uitleg van de gebruikte statistische methoden, een rapportage over de deelnamecijfers, een opsomming van de resultaten van de tevredenheidsenquête, de eerste analyses van de cognitief en sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen en het effect van de twee blokken van de activiteiten van de Kinderfaculteit. Met de kwantitatieve data goed in beeld, gaan we over naar de kwalitatieve data. Aan de hand van kwalitatieve analyses geven we inzicht in de dagelijkse gang van zaken en diverse thema's (en spanningen) met betrekking tot de implementatie van de Kinderfaculteit. Denk bijvoorbeeld aan de communicatie tussen de docenten van de Kinderfaculteit en de leraren op de scholen. (In deze tekst wordt de term '*docent*' gebruikt om een *activiteitenbegeleider van de Kinderfaculteit* aan te duiden. *Leerkrachten van de basisscholen* worden aangeduid als '*leraar*').

In het eerste rapport waren de 'secundaire' doelstellingen rondom burgerkracht, professionalisering en zelforganisatie onderbelicht. In dit rapport trekken we dit recht door het laatste empirische deel hier volledig aan te wijden. De conclusie eindigt met een opsomming van de meest relevante bevindingen en een aantal aanbevelingen.

2. Terugkoppeling na de pilotfase

Zoals het projectteam van de Kinderfaculteit zelf al had aangegeven, waren er na de pilotfase een aantal problemen bij de uitvoering en implementatie. Net als tijdens de pilotfase waren er in 2014/2015 organisatorische en communicatieproblemen bij de inschrijving, de verdeling van de lessen en de berichtgeving over de lessen. Mede hierdoor heeft het projectteam tijdens het schooljaar 2014/2015 werk gemaakt van de complexe logistiek van het inschrijfproces. Dankzij de nieuwe website voor de inschrijfprocedure zijn de problemen grotendeels opgelost. Vanaf schooljaar 2015/2016 speelt dit minder. Bij de activiteiten buiten het gebouw van de Kinderfaculteit waren er moeilijkheden met presentielijsten. Dat levert uiteraard problemen op voor het onderzoek. We hopen dat deze volledig op zijn gelost.

Zoals we in het kwantitatieve deel van dit rapport zullen zien, geven de deelnamecijfers van blok 1 en blok 2 duidelijk aan dat ten opzichte van het pilotjaar de doelstelling van 85% deelname niet dichterbij is gekomen. De doelstelling van minimaal 3 tot 4 uur per week deelname aan activiteiten is wel iets verbeterd. Verder blijkt uit de aanwezigheidscijfers dat kinderen regelmatig niet op komen dagen bij de lessen van de Kinderfaculteit. Evenals tijdens de pilotfase was er in 2014/2015 te veel variatie in de aanwezigheid van sommige kinderen. In veel gevallen kan het zijn dat ouders nog niet voldoende betrokken zijn. Het kan ook zijn dat ze niet in staat zijn om ervoor te zorgen dat hun kinderen de lessen waarvoor ze zijn ingeschreven met grote regelmaat bezoeken.

De communicatie met leerkrachten op de scholen is in 2014/2015 verbeterd maar nog steeds onsystematisch en soms zwak. Zoals we in het kwalitatieve deel van dit rapport zullen zien, is dit een complex onderwerp. Bij het Zondagscollege was er tussen de docenten van de Kinderfaculteit en leerkrachten van de basisscholen relatief veel en onderling gewaardeerd contact over de leerlingen. Maar zelfs in dit uitzonderlijke geval hebben we geconstateerd dat er veel ruimte is voor verbeteringen.

In blok 1 en 2 van het schooljaar 2014/2015 heeft de Kinderfaculteit ook vooruitgang geboekt. We schetsen in het kort wat het meest belangrijk is in de ogen van de kinderen en hun ouders: veiligheid en sfeer. Zoals het eerste rapport duidelijk maakte, heeft het bestuur van Vitaal Pendrecht er bewust voor gekozen de programmering van de pilot van start te laten gaan voordat het nieuwe gebouw van de Kinderfaculteit op Plein 1953 opgeleverd werd. Het onderzoeksteam was soms geraakt door de mate van *emotionele*

onveiligheid bij een aantal lessen rondom het plein. Tijdens blok 1 en 2 van schooljaar 2014/2015 was dit echter nauwelijks het geval.

Het betekent niet dat alle problemen tijdens activiteiten van de Kinderfaculteit zijn verdwenen. Bij een brainstormsessie (22 april 2015) met onder andere leraren van Pendrechtse basisscholen werd gezegd dat de pedagogische kwaliteit van de docenten van de Kinderfaculteit niet altijd even sterk is. Sommige groepen kinderen zijn nog steeds lastig. Maar er waren in 2014/2015 ook nauwelijks observaties van lessen zoals wel bij de pilotfase, waarbij Kinderfaculteit docenten simpelweg ongeschikt (of niet competent) bleken te zijn en kinderen emotioneel onveilig waren.

De groei en het succes van nieuwe programma's zoals Vakmanschap en Kids4Fit van de Kinderfaculteit illustreren eveneens de vooruitgang die is geboekt. Vooral met het succes van het potentieel stigmatiserende Kids4Fit, bedoeld voor kinderen met overgewicht, blijkt dat het vertrouwen en de betrokkenheid van ouders toeneemt.

We hebben ook geconstateerd dat dagelijkse interacties in en om de Kinderfaculteit een positief effect op kwetsbare vrijwilligers (en ouders) kan hebben. Hier zien we concrete aanwijzingen van de groeipotentie van de Kinderfaculteit als zelforganiserend buurtinitiatief. Dit heeft ook te maken met de positieve sfeer in en rondom het nieuwe gebouw van de Kinderfaculteit.

De observaties van diverse leden van ons researchteam en interviews met kinderen, ouders, en coaches laten er geen twijfel over mogelijk: de sportcomponent van de Kinderfaculteit en de samenwerking met de Schoolsportvereniging Pendrecht (een programma dat al sinds 2008 goed draait), was weer buitengewoon succesvol in schooljaar 2014/2015. Uit de data gesystematiseerd door ons codeerschema blijkt dat ten opzichte van de culturele en educatieve activiteiten, de sportactiviteiten het hoogst gewaardeerd worden. Omdat we in het kwalitatieve gedeelte zoeken naar verschillende spanningsvelden waarin we hopen een nuttige bijdrage te kunnen leveren, zal de sportcomponent verder weinig aandacht krijgen. Dit kan als een compliment geïnterpreteerd worden in plaats van een gebrek aan waardering. We zijn van plan om in toekomstige evaluaties wel in te gaan op de dagelijkse praktijken bij sportactiviteiten.

Nog een positieve ontwikkeling na de pilotfase betreft de openheid van de directies van alle vier de basisscholen in Pendrecht om de programma's van de Kinderfaculteit in hun scholen toe te laten tijdens de reguliere schooldag. In 2014-2015 werden afspraken gemaakt om Rots en Water (een activiteit bedoeld om sociaal-emotionele ontwikkeling en weerbaarheid van kinderen

te verbeteren) uitgebreid aan te bieden bij de speciaal onderwijsschool De Koppeling. De bedoeling is ook om leraren op de Koppeling trainingen te geven en om ze uit te rusten met een gezamenlijke taal en praktijken die met de Rots en Water benadering te maken hebben.

Een krachtiger voorbeeld van de integratie van de programmering van de Kinderfaculteit in de scholen gedurende de schooldag betreft het rekenaartutoring programma. Op alle drie de reguliere basisscholen in Pendrecht wordt een variant van het Amerikaanse programma van SAGA Innovations ('high dosage math tutoring') geïmplementeerd.⁵

Samen met de basisschooldirecteuren, partners van Stichting de Verre Bergen, leden van het onderzoeksteam, leden van het bestuur van Vitaal Pendrecht, een kwartiermaker van de CED-groep en experts van SAGA Innovations heeft het projectteam van de Kinderfaculteit veel tijd geïnvesteerd in het mogelijk maken van, en het opzetten van, deze tutoring-interventie. In de tweede helft van het schooljaar, zelfs tijdens de zomervakantie van 2015, is hard gewerkt om ervoor te zorgen dat oktober 2015 dit tutoringprogramma een pilotfase in zal gaan. Een nieuwe Kinderfaculteit projectleider die zich fulltime met de tutoring bezig zal houden, werd in de zomer gevonden. En er werden genoeg tutors geworven. Vanaf oktober zullen 60 kinderen in met name groep 7 op de drie reguliere basisscholen in Pendrecht vier uur per week 1-op-2 tutoring in rekenen krijgen.⁶ We hopen dat door het in oktober 2015 gestarte tutorprogramma de rekenprestaties van leerlingen in groep 7 zullen toenemen. Daarbij hopen we bij kinderen ook andere positieve effecten op te sporen.

De vooruitgang ten opzichte van de pilotfase was voor een groot deel te danken aan het feit dat het projectteam van de Kinderfaculteit positief blijft ontwikkelen. Hierdoor zijn de relaties tussen de Kinderfaculteit, Vitaal Pendrecht, en de andere samenwerkingspartners goed. Denk bijvoorbeeld aan de aanbieders van activiteiten zoals de Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR), die diverse culturele activiteiten levert, en woningbouwcorporatie WoonStad Rotterdam, die drie appartementen voor tutors verschaft. Aan bijvoorbeeld heldere procedures en communicatielijnen, en de succesvolle tijdelijke vervanging van een lid van de projectleiding zien we

5 Zoals ons vorige rapport en de website van SAGA (www.sagainnovations.org) duidelijk maken, is dit wellicht de meest veelbelovende, evidence-based, en potentieel schaalbare interventie bedoeld om de leerachterstanden van kinderen weg te werken.

6 Dankzij het werk dat diverse partners grotendeels in 2014/2015 verricht hebben, en dankzij de steun van en afspraken met de twee schoolbesturen van de scholen in Pendrecht, zal deze nieuwe component van de Kinderfaculteit gemonitord worden aan de hand van een RCT-design.

keer op keer duidelijke indicaties dat het projectteam van de Kinderfaculteit haar taken prima verricht.

Naar aanleiding van het eerste rapport heeft het projectteam in overleg met Vitaal Pendrecht een Plan van Aanpak geschreven (zie bijlage 2 in Paulle, Huisman, en Fiorito 2015: 64-67). Hieruit bleek dat men eenstemmig was betreffende alle zes aanbevelingen. We willen nu terugkomen op deze aanbevelingen en de vooruitgang die op verschillende punten is geboekt.

1. Docenten van de Kinderfaculteit worden strenger geselecteerd op pedagogische en didactische vaardigheden. Zij worden in het vervolg meer beoordeeld op de kwaliteit van lesgeven.

Er zijn geen kwantitatieve indicaties van verbetering op dit punt. Maar we weten dat (na discussies met projectleiders) minstens twee docenten niet zijn uitgenodigd om terug te komen na de pilotfase. Verder geven onze observaties en interviewdata de indruk dat de nieuwe docenten wel beter zijn geselecteerd en ondersteund.

2. Er worden meer taallessen aangeboden in het programma.

Er zijn inderdaad meer taallessen aangeboden.⁷ We vinden het ook een goede zaak dat in 2014-2015 de beslissing is genomen om in de toekomst meer aandacht te vragen voor de Nederlandse taal.

3. Het element *tutoring* wordt ingevoerd.

Zie hierboven.

4. Voor het waarborgen van een veilige leeromgeving wordt de disciplinerende van leerlingen strenger. Hiertoe wordt een *time-out* systeem ingevoerd.

We hebben kwalitatieve aanwijzingen dat er vooruitgang op dit punt is geboekt. Daarom brengt de invoering van een *time-out* systeem ons bij een spanningsveld. Het *time-out* systeem is in 2014/2015 zelden gebruikt

7 De Kinderfaculteit bood in de pilotfase vijf taallessen aan: Arabisch, Engels, Frans, Spaans en Turks. In het schooljaar 2014/2015 heeft de Kinderfaculteit het aantal taallessen aanmerkelijk uitgebreid: zeven in blok 1 (Engels, Arabisch, Frans, Turks, Spaans, Duits en Papiament) en negen in blok 2 (Engels (4x), Arabisch (2x), Turks, Spaans en Duits).

en er zijn indicaties dat het nuttig zou kunnen zijn om het in de toekomst op een systematischere manier wel in te voeren. Aan de andere kant zijn er indicaties dat het nu al streng genoeg is. Het time-out systeem verder invoeren kan in sommige situaties averechts werken. Dit punt wordt in het kwalitatieve deel van dit rapport en in de conclusie verder besproken.

5. Leerlingen mogen kiezen voor leuke activiteiten als zij minstens aan één leerzame activiteit deelnemen.

Zoals het eerste rapport duidelijk maakt (Paulle, Huisman, en Fiorito 2015: 52-52), was ons advies om deze aanpassing te combineren met een versterking van de betrokkenheid van ouders.⁸ Het koppelen van 'leuke' en 'leerzame' activiteiten was dus niet bedoeld als een *stand-alone* aanbeveling. Er zijn voorzichtige indicaties van toename van het vertrouwen bij ouders. Tegelijkertijd laat de stevige toename van ouderbetrokkenheid die nodig is om deze 'koppeling' een kans van slagen te geven op zich wachten.

De maatregel heeft voor een deel averechts gewerkt. Het lijkt erop dat er sprake is van schijninschrijvingen voor 'leerzame' activiteiten waardoor kinderen meer kans maakten op 'leuke' activiteiten. Ouders stonden hier onvoldoende achter om ervoor te zorgen dat hun kinderen daadwerkelijk naar de les kwam. Achteraf had deze aanbeveling en de achtergrond daarvan door het onderzoeksteam beter gecommuniceerd moeten worden.

6. De inzet van ouderbetrokkenheid wordt verbreed door de invoering van een *two-generation approach*⁹ en het bellen van ouders vanuit de Kinderfaculteit met advisering over deelname aan activiteiten.

Zoals de discussie rondom het vorige punt al duidelijk maakt, is een *two-generation approach* alleen beperkt ingevoerd. En, zoals het projectteam ook aangaf, bleef contact met ouders vooral bestaan uit informele gesprekjes bijvoorbeeld bij het ophalen of tijdens de (goed bezochte) diploma-uitreikingen en presentaties. Telefonische gesprekken vonden bijna uitsluitend plaats "als er iets aan de hand is".

8 Letterlijk staat in het eerste rapport het volgende: "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." (Paulle, Huisman, en Fiorito 2015: 53).

9 Over deze benadering zie het eerste rapport (Paulle, Huisman, en Fiorito 2015). De basisidee hier is dat met interventies niet alleen gemikt wordt op ouders of kinderen maar juist op allebei.

Dit brengt ons bij een grote uitdaging en wellicht (op den duur) het meest belangrijke spanningsveld. Om de kerndoelen te bereiken, zal er in de toekomst veel meer vooruitgang geboekt moeten worden op het gebied van ouderbetrokkenheid. Een aanname aan het begin van dit project was dat er bij de Kinderfaculteit (en Vitaal Pendrecht) op den duur 200 vrijwilligers ingezet zou kunnen worden, waaronder een substantiële hoeveelheid ouders. De precieze taken en verantwoordelijkheden van deze ouders/vrijwilligers zijn niet van te voren vastgesteld. Maar het moge duidelijk zijn dat zonder sterke relaties met en commitment van ouders de doelen rondom participatie niet gehaald kunnen worden. Het staat ook buiten kijf dat op den duur ouders/vrijwilligers het verschil kunnen maken op het gebied van collectieve zelfredzaamheid. De aanbevelingen van het rapport hebben grotendeels met dit punt te maken.

Aanpassingen in het programma

Zoals aangegeven door de projectleiding heeft de Kinderfaculteit enkele activiteiten in beide lessenseries noodgedwongen moeten annuleren of moeten samenvoegen vanwege te weinig inschrijvingen. Met name in het tweede blok zijn er lessen geannuleerd die voornamelijk gericht waren op ondersteuning van het (cognitieve) leerproces op school. In het eerste blok zijn de volgende lessen niet doorgegaan: Kids4Fit, Ouder en kind dans, Chinees, Rots en Water voor gevorderden (drie lessen), Theater en Pendrecht in Beeld. De projectleiding heeft ons te kennen gegeven dat de presentie van kinderen bij Mixed Dance en Sport en Spel (aangeboden door Thuis Op Straat [TOS]) niet goed is bijgehouden. Naast een klein groepje vaste deelnemers deden er ook vaak andere kinderen mee aan deze lessen. Daarnaast heeft het projectteam aangegeven dat deze TOS-activiteit, Sport en Spel, gaandeweg het karakter van een 'instuif' kreeg. Terwijl dit eigenlijk niet de opzet van de Kinderfaculteit is, lijkt het voorlopig een goede manier om de deur open te houden voor sommige kinderen die zich niet makkelijk binden aan een reguliere activiteit van de Kinderfaculteit. Maar het kan ook gezien worden als een spanningsveld. Deze goedbedoelde, verstandige maatregelen kunnen leiden tot een ongewenste verwatering van het programma en de oorspronkelijke benadering.

In het tweede blok hebben er meer wijzigingen plaatsgevonden in het programma. Vakmanschap en Huiswerkklas (georganiseerd op de Beatrixschool) waren niet opgenomen in het programmaboekje, maar maakten wel

onderdeel uit van het aanbod van de Kinderfaculteit. De volgende lessen zijn niet doorgegaan vanwege een gebrek aan belangstelling: Frans, Papiamentu, Spelen met Taal, Werken met Taal, Mediamind, Mixed Dance en drie van de vier groepen Voorlezen groep 3. In plaats van twee lessen is bij de volgende activiteiten maar een les aangeboden: Muziek, Zang en Tuinieren. Ook zijn er twee lessen Rots en Water weggefallen. Dit is echter enigszins gecompenseerd doordat er op De Koppeling twee lessen Rots en Water zijn georganiseerd. Met betrekking tot de Rots en Water- trainingen heeft de projectleiding besloten deze activiteiten in de aankomende lessenserie (vanaf oktober 2015) pas te organiseren nadat leerkrachten en ouders samen hebben aangegeven dat zij dat voor een aantal leerlingen wenselijk vinden. Verder is de projectleiding van plan om Baking en We Love Chocolate te schrappen, omdat het niet past bij de Lekker Fit aanpak.

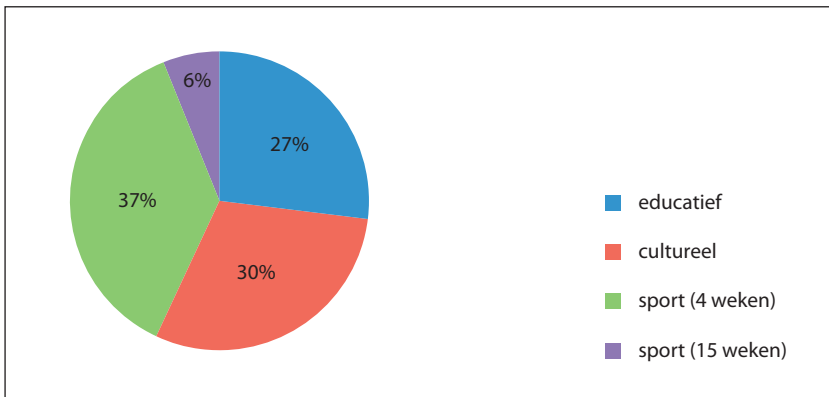
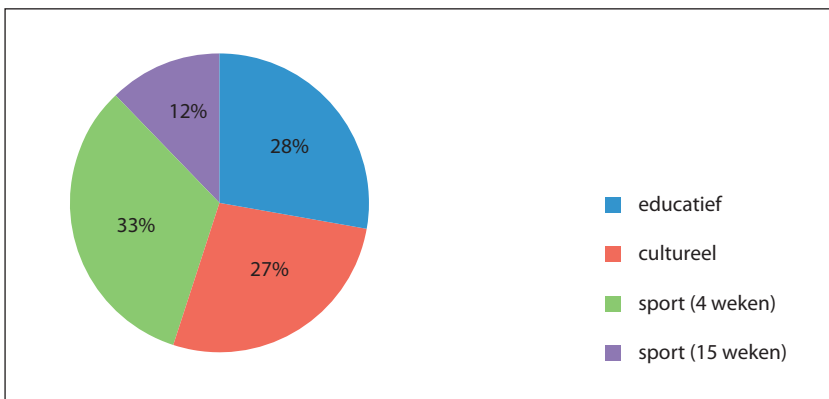
Tabel 1.1 Overzicht lessen Kinderfaculteit in blok 1 per type

Educatief	Cultureel	Sport (4 weken)	Sport (15 weken)
Engels	Muziek	Turnen	Sport en spel (TOS)
Arabisch	Muziek	Turnen	Kids4Fit
Frans	Zang	Turnen	Diplomazwemmen
Chinees	Zang	Turnen	Freerunning
Turks	Gitaar	Turnen	Ouder-en-kind-dans
Spaans	Gitaar	Basketball	
Duits	Theater	Basketball	
Papiamentu	Kleuterdans	Basketball	
Journalistiek	Kleuterdans	Honkbal	
Rots en Water, beginners	Dans	Honkbal	
Rots en Water, beginners	Dans	Streetdance	
Rots en Water, beginners	Mixed dance	Streetdance	
Rots en Water, beginners	Koken	Voetbal	
Rots en Water, gevorderden	Baking	Voetbal	
Rots en Water, gevorderden	Tuinieren	Tennis	
Rots en Water, gevorderden	Tuinieren	Tennis	
Voorlezen	Druktechniek	Judo	
Voorlezen	Druktechniek	Judo	
Schaken	Pendrecht in Beeld	Judo	
Schaken	Film en video	Hockey	
	Spelletjes	Hockey	
		Taekwondo	
		Taekwondo	
Totaal: 17	Totaal: 19	Totaal: 23	Totaal: 4

In tabellen 1.1 en 1.2 staat het aanbod van de Kinderfaculteit in beide lessenseries per type weergegeven. De lessen die zijn doorgehaald stonden in eerste instantie wel op het programma, maar zijn later dus geschrapt. Onder de tabel staat het totaal aangeboden lessen per type. In figuur 1.1 en figuur 1.2 staat grafisch de verhouding weergegeven tussen de verschillende *typen* activiteiten die de Kinderfaculteit in blok 1 en blok 2 in 2014/2015 heeft aangeboden.

Tabel 1.2 Overzicht lessen Kinderfaculteit in blok 2 per type

Educatief	Cultureel	Sport (4 weken)	Sport (15 weken)
Engels	Muziek	Turnen	Sport en spel (TOS)
Engels	Muziek	Turnen	Kids4Fit
Engels	Zang	Turnen	Diplomazwemmen
Engels	Zang	Turnen	Freerunning
Arabisch	Gitaar	Turnen	Freerunning
Arabisch	Gitaar	Basketbal	Ouder en kind dans
Frans	Gitaar	Basketbal	Sportkriebels
Turks	Gitaar	Basketbal	Sportkriebels
Spaans	Kleuterdans	Honkbal	
Duits	Kleuterdans	Honkbal	
Papiamento	Kleuterdans	Streetdance	
Spelen met taal	Kleuterdans	Streetdance	
Werken met taal	Dans	Voetbal	
Rots en Water, beginners	Dans	Voetbal	
Rots en Water, beginners	Mixed dance	Meidenvoetbal	
Rots en Water, gevorderden	Koken	Meidenvoetbal	
Rots en Water, gevorderden	Baking	Tennis	
Voorlezen (kleuters)	We love chocolate	Tennis	
Voorlezen, groep 3	Tuinieren	Judo	
Voorlezen, groep 3	Tuinieren	Judo	
Voorlezen, groep 3	Druktechniek	Judo	
Voorlezen, groep 3	Druktechniek	Hockey	
Schaken	Media Mind	Hockey	
Schaken	Gamedesign	Taekwondo	
Schaken, gevorderden	Spelletjes	Taekwondo	
Zondagscollege			
Vakmanschap			
Huiswerkklas			
Totaal: 21	Totaal: 20	Totaal: 25	Totaal: 9

Figuur 1.1 Aanbod lessen van de Kinderfaculteit in blok 1**Figuur 1.2 Aanbod lessen van de Kinderfaculteit in blok 2**

3. Kwantitatieve deel van het rapport

Deelnamecijfers leerlingen

Opmerking vooraf

Niet bij alle activiteiten van de Kinderfaculteit is geregistreerd of én hoe vaak de kinderen aanwezig waren. Daarom delen we de kinderen voor de deelnamegegevens in twee groepen in: *wel deelname* of *geen deelname* aan de Kinderfaculteit. Het kan echter voorkomen dat sommige kinderen zich wel hebben aangemeld en zijn ingedeeld in de groep *wel deelname* maar feitelijk nooit zijn gekomen. Tevens kan het voorkomen dat kinderen wel hebben deelgenomen aan een activiteit, maar dat dit niet is geregistreerd. Deze kinderen worden dus onterecht opgenomen in de groep *geen deelname*. Waarschijnlijk gaat het echter niet om grote aantallen. Dit is dus een belangrijk aandachtspunt voor komend jaar. De registratie van deelname van alle activiteiten moet consequent en op dezelfde manier gebeuren.

Blok 1

In totaal hebben 478 leerlingen (46,1%) van de vier scholen in Pendrecht (1037 leerlingen in schooljaar 2014/2015) deelgenomen aan een of meer activiteiten van blok 1 van de Kinderfaculteit. 305 leerlingen hebben deelgenomen aan één activiteit; 124 leerlingen hebben deelgenomen aan twee activiteiten; 36 leerlingen hebben deelgenomen aan drie activiteiten en 13 leerlingen hebben deelgenomen aan vier activiteiten.

De doelstelling van 85% deelname die door Stichting de Verre Bergen is gesteld, is niet gehaald, de deelnamecijfers zijn ongeveer gelijk aan de cijfers van het pilotjaar (45,7%). De doelstelling van minimaal 3 tot 4 uur per week deelname aan activiteiten is evenmin gehaald. De duur van activiteiten is tussen de drie kwartier en twee uur. 17,9% van alle deelnemende leerlingen neemt 3 of meer uur per week deel aan activiteiten. 7,3% van de leerlingen haalt de doelstelling van 4 uur of meer per week.

Blok 2

In totaal hebben 482 leerlingen (46,5%) van de vier scholen in Pendrecht zich aangemeld voor een of meer activiteiten van blok 2 van de Kinderfaculteit. 265 leerlingen hebben deelgenomen aan één activiteit; 144 leerlingen hebben

deelgenomen aan twee activiteiten; 54 leerlingen hebben deelgenomen aan drie activiteiten en 19 leerlingen hebben deelgenomen aan vier activiteiten.

De deelnamecijfers zijn vergelijkbaar met blok 1 en met het pilotjaar. De doelstelling van 85% deelname is daarmee niet dichterbij gekomen. De doelstelling van minimaal 3 tot 4 uur per week deelname aan activiteiten is ook niet gehaald. De doelstelling is echter wel iets dichterbij gekomen dan in blok 1 want 21,2% van de deelnemende leerlingen haalt de doelstelling van minimaal 3 uur deelname per week. 7,5% neemt minimaal 4 uur per week deel aan activiteiten van de Kinderfaculteit.

Tabel 3.1 Aantal uur deelname per week blok 1 en blok 2

Aantal uur deelname	Blok 1		Blok 2	
	Frequentie	%	Frequentie	%
0,75	12	2,5	8	1,7
1,00	210	43,9	200	41,5
1,50	48	10,0	38	7,9
1,75	12	2,5	8	1,7
2,00	76	15,9	91	18,9
2,50	28	5,9	31	6,4
2,75	6	1,3	4	,8
3,00	37	7,7	35	7,3
3,50	14	2,9	29	6,0
3,75			2	,4
4,00	8	1,7	18	3,7
4,50	7	1,5	7	1,5
4,75	1	,2	1	,2
5,00	3	,6	7	1,5
5,50	7	1,5	2	,4
6,00	2	,4	1	0,2
6,25	1	,2		
6,50	3	,6		
7,00	2	,4		
7,50	1	,2		
Totaal	478	100	482	100

Soorten activiteiten

De activiteiten van de Kinderfaculteit kunnen worden onderverdeeld in educatieve, culturele en sportieve activiteiten. Bij sport kan nog een onderscheid gemaakt worden in Sport 4 weken met als doel doorstromen naar een sportvereniging en Sport 15 weken.

Tabel 3.2 Verdeling over de soorten activiteiten

	Blok 1		Blok 2	
	Frequentie	%	Frequentie	%
educatief	306	42,9	377	47,5
cultureel	162	22,7	193	24,3
sport (4 weken)	204	28,6	147	18,5
sport (15 weken)	41	5,8	76	9,6
Totaal	713*	100	793*	100

* Omdat leerlingen aan meer dan één activiteit kunnen deelnemen, is dit getal hoger dan het aantal leerlingen.

Sport (4 weken)

In blok 1 waren er 204 deelnemers voor de verschillende sportactiviteiten. 57 kinderen (27,9%) zijn na deelname aan een sportactiviteit via de Kinderfaculteit lid geworden van een sportvereniging en zijn ten tijde van het schrijven van dit rapport nog steeds lid van de betreffende sportvereniging.

Er waren 147 deelnemers voor de verschillende sportactiviteiten in blok 2. 44 kinderen (29,9%) zijn na deelname aan een sportactiviteit via de Kinderfaculteit lid geworden van een sportvereniging en zijn ten tijde van het schrijven van dit rapport nog steeds lid. Er waren bij blok 2 dus minder deelnemers aan de sportactiviteiten dan in blok 1 maar relatief gezien meer succesvolle doorstromers.

Uitvallers

We kunnen niets zeggen over het percentage uitvallers omdat niet is bijgehouden welke kinderen zijn afgehaakt tijdens de activiteiten. Bij de educatieve en culturele activiteiten is grotendeels bijgehouden hoe vaak de kinderen aanwezig waren. Door de aanwezigheid te delen door het aantal gegeven lessen, kunnen we het aanwezigheidspercentage berekenen bij deze activiteiten. Het gemiddelde aanwezigheidspercentage bij de educatieve activiteiten in blok 1 is 75% en in blok 2 is het 76%. Het gemiddelde aanwezigheidspercentage bij de culturele activiteiten in blok 1 is 69% en in blok 2 bijna 79% (zie tabel 3.3 en 3.4 voor aanwezigheidspercentages van blok 1 en 2 op activiteitsniveau).

In totaal hebben 298 leerlingen (29%) deelgenomen aan blok 1 én aan blok 2 van de Kinderfaculteit. 63% van de kinderen die heeft deelgenomen aan blok 1 heeft ook weer deelgenomen aan één of meer activiteiten van

blok 2. Dit betekent dat ruim een derde van de kinderen (37%) is gestopt na blok 1 en zich niet opnieuw heeft aangemeld voor blok 2.

Achtergrondkenmerken

Wat betreft de verdeling over de achtergrondkenmerken van kinderen zijn er geen grote verschillen tussen kinderen die wel en kinderen die niet hebben deelgenomen aan activiteiten van de Kinderfaculteit.

Tabel 3.3 Deelnamepercentage educatieve en culturele activiteiten blok 1

Activiteit*	Gemiddeld aanwezigheidspercentage
Engels	73,62
Arabisch	77,44
Frans	74,81
Turks	60,00
Spaans	63,27
Duits	67,50
Papiamento	66,67
Journalistiek	71,72
Rots en Water, beginners	72,22
Rots en Water, beginners	65,91
Rots en Water, beginners	70,00
Rots en Water, beginners	50,00
Voorlezen	82,21
Schaken	87,88
Kennismaken met muziek	84,62
Zang	49,33
Zang	64,44
Gitaar	73,81
Gitaar	66,67
Kleuterdans	60,95
Dans	78,33
Dans	81,67
Koken	70,53
Baking	82,22
Tuinieren	73,33
Druktechniek	72,50
Druktechniek	74,49
Film en video	42,96
Spelletjes	68,07
Zondagscollege	76,99

* Er staan meerdere activiteiten met dezelfde naam in de tabel omdat deze door verschillende begeleiders voor verschillende groepen werden gegeven.

Tabel 3.4 Deelnamepercentage educatieve en culturele activiteiten blok 2

Activiteit*	Gemiddeld aanwezigheidspercentage
Engels beginners	59,93
Engels gevorderden	75,90
Arabisch beginners	62,86
Arabisch gevorderden	69,23
Turks	77,33
Spaans	82,67
Duits	59,09
Rots en Water, beginners	63,05
Rots en Water, beginners	59,26
Voorlezen	80,56
Voorlezen	76,43
Schaken	89,17
Schaken	68,75
Schaken gevorderden	85,83
Muziek is leuk!	90,00
Zang	65,56
Gitaar	94,23
Gitaar	23,08
Gitaar	58,33
Gitaar	79,17
Dans	77,14
Koken	77,04
Baking	73,85
We love chocolate	64,24
Tuinieren	80,16
Druktechniek	88,46
Druktechniek	81,25
Game design	75,00
Spelletjes	81,76
Geneeskunde & Zorg	80,39
Havens & Techniek	80,00
I Love Fashion	96,15
Werken met Dieren	79,17

* Er staan meerdere activiteiten met dezelfde naam in de tabel omdat deze door verschillende begeleiders voor verschillende groepen werden gegeven.

Tevredenheid begeleiders Kinderfaculteit

Net zoals vorig jaar wilde de projectleiding een tevredenheidsonderzoek onder de deelnemende leerlingen en docenten. De enquêtes zijn afgenomen

door de studentonderzoekers Lisa Kaldenbach, Dion Snoek en Bo Nijenhuis, Tim ten Ham van het onderzoeksteam en in sommige gevallen door de betreffende docenten zelf. Praktische overwegingen speelden een rol om de vragenlijsten over huiswerkbegeleiding op de Beatrixschool, Rots en Water op De Koppeling en het Zondagscollege door docenten zelf te laten afnemen. Het tevredenheidsonderzoek vond plaats in de één na laatste week van het tweede blok (22 juni t/m 28 juni). De enquête is aan het eind van de lessenserie afgenomen. Leerlingen die eerder zijn afgevallen, zijn dus niet ondervraagd waardoor dit jaar ook geldt dat er een selectiebias aanwezig is. Met andere woorden, de uitkomsten van het tevredenheidsonderzoek zijn indicatief en niet zozeer representatief voor hoe alle deelnemende kinderen de activiteiten van de Kinderfaculteit in dit blok beoordeeld hebben. Het is dus plausibel dat onder de groepen leerlingen die aanwezig waren op de dagen van de enquête, er gemiddeld meer leerlingen waren die positiever zijn over de activiteiten dan leerlingen die eerder zijn afgevallen.

Ook voor dit jaar geldt dat de sportactiviteiten niet zijn meegenomen (met uitzondering van Sportklas), omdat deze reeds waren afgelopen tegen het eind van het blok. Activiteiten waar leerlingen aan deelnemen uit klassen lager dan groep 5 zijn evenmin meegenomen in het tevredenheidsonderzoek. Het leesvaardigheidsniveau van leerlingen uit lagere groepen verhoogt de kans op onbetrouwbaarheid van de gegevens.

In totaal zijn er 21 activiteiten geëvalueerd door 214 verschillende leerlingen. Dat wil zeggen dat 28% van het totale aanbod van de Kinderfaculteit door de leerlingen is geëvalueerd.¹⁰ De enquêtes zijn in veel gevallen afgenomen tijdens of vlak na de les, behalve in eerdergenoemde gevallen waarbij dit niet mogelijk was. Tijdens het invullen van de vragenlijst werden de leerlingen geïnstrueerd en begeleid door de (student)onderzoekers. De docenten vulden buiten het lokaal hun eigen vragenlijst in. Bij veel evaluatieonderzoek is het gangbaar dat de betreffende docent niet aanwezig is als leerlingen dergelijke vragenlijsten invullen. Bij het afnemen van het tevredenheidsonderzoek is hier gehoor aan gegeven.

De enquête bestaat uit 19 of 21 stellingen (19 in het pilotjaar, zie tabel 3.5; 21 in het eerste jaar, zie tabel 3.6). De antwoordcategorieën bij deze stellingen zijn (1) helemaal mee eens; (2) mee eens; (3) niet eens/niet oneens; (4) mee oneens en (5) helemaal mee oneens. Voor de leesbaarheid zijn de waarden in de tabellen omgedraaid waardoor een hoger cijfer correspondeert met

¹⁰ Uitgaande van 75 activiteiten (inclusief sport) die worden aangeboden door de Kinderfaculteit in blok 2.

een grotere mate van instemming. Verder is de begeleiders gevraagd een rapportcijfer te geven voor de groep die zij hebben begeleid. De analyses zijn niet uitgesplitst over de activiteiten omdat het om zeer kleine aantallen gaat.

Eerst worden in Tabel 3.5 de resultaten getoond van het pilotjaar. De enquêtes waren destijds te laat ingevuld voor het eerste rapport en worden daarom hier beschreven.

Over het geheel genomen zijn de begeleiders het in hoge mate eens met de stellingen. Wel is er soms sprake van grote variatie (zoals over het optreden van de Kinderfaculteit bij ongeregelheden en incidenten).

Tabel 3.5 Vragenlijst begeleiders Kinderfaculteit pilotjaar

	n	Gem	Std.
Het is mij duidelijk wat de doelstellingen van de Kinderfaculteit zijn.	14	4,00	0,96
De leerlingen komen graag naar de lessen.	15	4,20	0,68
De sfeer tussen de leerlingen is prettig.	15	4,00	0,85
De leerlingen gaan met respect met elkaar om.	15	4,00	0,66
De leerlingen gaan met respect met de begeleiders om.	15	4,13	0,52
Ik heb duidelijke lesdoelen voor ogen.	15	4,60	0,63
Ik kan mijn lesdoelen realiseren.	15	3,80	0,86
De leerlingen voelen zich veilig op de Kinderfaculteit.	15	4,40	0,63
De activiteitenbegeleiders, vrijwilligers en projectleiders van de Kinderfaculteit hanteren allemaal dezelfde regels.	14	3,71	0,83
De Kinderfaculteit treedt op bij conflicten of ongeregelheden.	14	3,79	1,19
De Kinderfaculteit treedt adequaat op bij incidenten.	14	3,64	1,28
Ik ben tevreden over de samenwerking met de Kinderfaculteit.	15	4,00	0,85
Ik ben tevreden over de communicatie met de Kinderfaculteit.	15	3,80	1,01
Problemen tijdens de lessen zijn bespreekbaar met de projectleiders.	15	4,13	0,99
Ik ben tevreden over mijn contact met leerlingen.	15	4,47	0,64
De leerlingen worden positief benaderd op de Kinderfaculteit (door andere activiteitenbegeleiders, vrijwilligers en projectleiders).	14	4,50	0,65
Schriftelijke communicatie wordt tijdig aangeleverd door de Kinderfaculteit.	15	3,67	1,29
Schriftelijke communicatie van de Kinderfaculteit biedt relevante informatie.	14	4,00	1,11
De Kinderfaculteit heeft gedragsregels opgesteld voor zowel leerlingen als activiteitenbegeleiders.	15	3,47	1,25

In tabel 3.6 worden de resultaten getoond van blok 2 van het eerste jaar, tevens wordt een vergelijking gemaakt met de resultaten van het pilotjaar.

Tabel 3.6 Vragenlijst begeleiders Kinderfaculteit jaar 1, blok 2 en verschil met pilotjaar

				Verskil met pilotjaar	
	n	Gem	Std.	p	d
Het is mij duidelijk wat de doelstellingen van de Kinderfaculteit zijn.	30	4.27	0.79	0.33	0.33
De leerlingen komen graag naar de lessen.	30	4.00	0.79	0.41	-0.27
De sfeer tussen de leerlingen is prettig.	30	3.83	0.79	0.46	-0.24
De leerlingen gaan met respect met elkaar om.	30	3.53	1.04	0.12	-0.52
De leerlingen gaan met respect met de begeleiders om.	30	3.93	0.98	0.47	-0.24
Ik heb duidelijke lesdoelen voor ogen.	29	4.10	0.72	0.03	-0.74
Ik kan mijn lesdoelen realiseren.	28	3.93	0.72	0.60	0.17
De leerlingen voelen zich veilig op de Kinderfaculteit.	30	4.20	0.61	0.31	-0.33
De activiteitenbegeleiders, vrijwilligers en projectleiders van de Kinderfaculteit hanteren allemaal dezelfde regels.	30	3.30	0.99	0.19	-0.44
De Kinderfaculteit treedt op bij conflicten of ongeregelde heden.	27	3.78	0.64	0.97	-0.01
De Kinderfaculteit treedt adequaat op bij incidenten.	26	3.85	0.68	0.50	0.23
Ik ben tevreden over het contact met de ouders van de leerlingen.	28	3.25	1.18	-	-
Ik ben tevreden over de samenwerking met de Kinderfaculteit.	29	4.07	0.88	0.80	0.08
Ik ben tevreden over de communicatie met de Kinderfaculteit.	29	3.76	0.99	0.90	-0.04
Problemen tijdens de lessen zijn bespreekbaar met de projectleiders.	29	4.10	0.82	0.92	-0.03
Ik ben tevreden over mijn contact met leerlingen.	30	4.23	0.73	0.29	-0.35
De leerlingen worden positief benaderd op de Kinderfaculteit.	29	4.14	0.58	0.07	-0.61
Schriftelijke communicatie wordt tijdig aangeleverd door de Kinderfaculteit.	28	3.64	0.87	0.93	-0.03
Schriftelijke communicatie van de Kinderfaculteit biedt relevante informatie.	28	3.71	0.85	0.35	-0.32
De Kinderfaculteit heeft gedragsregels opgesteld voor zowel leerlingen als activiteitenbegeleiders.	27	3.48	0.98	0.98	0.01
Het time-out systeem werkt voor mij helder.	26	3.35	1.38	-	-
Op een schaal 1 van 1 tot 10 geef ik de groep die ik heb lesgegeven/begeleid het cijfer	26	7.73	0.97	-	-

De meeste verschillen zijn klein, het gaat om kleine aantallen en deels verschillende begeleiders dus de resultaten moeten voorzichtig worden geïnterpreteerd. Het is opvallend dat de begeleiders in het pilotjaar gemiddeld genomen positiever waren dan de begeleiders van blok 2 van dit jaar.

Tevredenheid deelnemende leerlingen Kinderfaculteit

De enquête bestaat uit 24 stellingen (zie tabel 3.7). De antwoordcategorieën bij deze stellingen zijn (1) helemaal mee eens; (2) mee eens; (3) niet eens/niet oneens; (4) mee oneens en (5) helemaal mee oneens. Voor de leesbaarheid zijn de waarden in de tabellen omgedraaid (met uitzondering van item 16: de meester of juf is te streng) waardoor een hoger cijfer correspondeert met een grotere mate van instemming. Verder is de leerlingen gevraagd een rapportcijfer te geven voor de activiteit als geheel en voor de docent van de activiteit.

In Tabel 3.7 is te zien dat de enquête door 214 leerlingen is ingevuld. De leerlingen zijn het in hoge mate eens met de stellingen en geven hoge cijfers aan zowel de activiteit als aan de docent.

Tabel 3.7 Scores per item over alle activiteiten

	n	Gem.*	Std.
Ik doe goed mee aan de les.	213	4,41	0,75
Ik heb altijd wat te doen tijdens de les.	214	4,19	1,10
Ik moet vaak goed nadenken tijdens de les.	212	3,54	1,41
Ik moet mijn best doen tijdens de les.	212	4,12	1,30
Ik vind de les leuk.	213	4,20	1,15
Ik heb veel geleerd tijdens deze les.	214	4,43	1,01
Ik leer in de les wat ik wel en niet goed doe.	211	4,09	1,22
De sfeer tussen de leerlingen is prettig.	212	4,11	1,14
In mijn groep hangt een prettige sfeer.	212	4,11	1,11
Ik voel mij op mijn gemak (of veilig) in de groep.	213	4,36	1,03
De leerlingen houden zich aan de afspraken die worden gemaakt tijdens de les.	213	3,50	1,24
Tijdens de activiteiten zijn er duidelijke regels, waardoor ik goed kan werken.	213	4,28	1,01
Mijn ouders vinden het fijn dat ik meedoe met de Kinderfaculteit.	211	4,53	0,95
Ik heb goed contact met de meester of juf.	213	4,34	1,15
De meester of juf is enthousiast.	213	4,14	1,20
De meester of juf is te streng.*	212	2,27	1,52
De meester of juf heeft respect voor mij.	214	4,49	1,02
De meester of juf mag tijdens de les best strenger zijn.	212	2,94	1,61
De meester of juf legt goed uit.	212	4,56	0,92
Ik krijg goed antwoord op mijn vragen.	213	4,37	1,07
Ik weet wat er van mij verwacht wordt tijdens de les.	214	4,28	1,12
Ik luister altijd naar de meester of juf.	207	4,27	0,95
Ik geef de activiteit het cijfer	213	8,45	2,01
Ik geef de meester of juf het cijfer	214	8,99	1,66

* Dit item is niet omgescoord omdat het negatief gesteld is.

In tabel 3.8 zijn de totaalscores van de enquête per activiteit weergegeven. Ook hier is weer goed te zien dat de leerlingen het in hoge mate eens zijn met de stellingen uit de enquête en dat ze de activiteiten en de docenten een hoog cijfer geven.

Een aantal zaken vallen hierbij op. De 12 leerlingen die hun mening hebben gegeven over Rots en Water zijn gemiddeld genomen niet erg tevreden. Zij geven de activiteit een onvoldoende (5,75) en de docent scoort maar net voldoende (6,17). Gamedesign daarentegen wordt erg hoog beoordeeld (9,75 voor de activiteit en een 10 voor de docent). Een kanttekening die hierbij gemaakt moet worden, is dat Gamedesign maar door 4 leerlingen is beoordeeld.

Binnen Engels zijn er ook verschillen, zo wordt één van de Engelse lessen zowel wat betreft de activiteit als de docent slechter beoordeeld dan de andere Engelse lessen.

Tabel 3.8 Totaalscores per activiteit

	Frequentie	%	Gem.	Activiteit	docent
Arabisch	9	4,2	4,52	8,11	9,44
Dans	8	3,7	4,18	9,13	9,63
Druktechniek	3	1,4	4,75	8,67	9,00
Duits	12	5,6	3,71	8,42	8,42
Engels	10	4,7	4,18	9,30	9,30
Engels 1	10	4,7	4,33	9,20	9,90
Engels 2	7	3,3	3,90	6,43	7,00
Engels 3	6	2,8	3,84	9,00	9,33
Freerunning	6	2,8	4,38	9,50	9,67
Gamedesign	4	1,9	4,34	9,75	10,00
Gitaarles	10	4,7	4,50	9,40	9,80
Huiswerkbegeleiding	53	24,8	4,17	8,13	9,23
Koken	5	2,3	4,20	8,60	8,60
Rots en Water	12	5,6	3,31	5,75	6,17
Schaken 1	5	2,3	4,32	9,20	9,20
Schaken 2	6	2,8	4,09	9,33	8,68
Spaans	8	3,7	4,05	8,38	8,13
Sportklas	12	5,6	4,39	9,17	9,42
Turks	5	2,3	4,25	9,00	9,60
We love chocolate	5	2,3	4,28	9,00	9,00
Zondagscollege	18	8,4	4,05	8,22	9,17
Totaal	214	100,0			

In het pilotjaar is bijna dezelfde vragenlijst afgenomen bij deelnemers van de Kinderfaculteit. In Tabel 3.9 wordt de tevredenheid van de leerlingen over de activiteiten van het pilotjaar vergeleken met de tevredenheid van de leerlingen van jaar 1, blok 2.

Tabel 3.9 Verschil jaar 1, blok 2 met pilotjaar

	pilotjaar**			Jaar 1, blok 2			Verschil met pilotjaar	
				n	Gem.*	Std.	p	d
Ik doe goed mee aan de les.	112	4.47	0.71	213	4,41	0,75	0.49	-0.08
Ik heb altijd wat te doen tijdens de les.	112	4.22	1.12	214	4,19	1,10	0.82	-0.03
Ik moet vaak goed nadenken tijdens de les.	112	3.88	1.28	212	3,54	1,41	0.03	-0.25
Ik moet mijn best doen tijdens de les.	110	4.47	0.95	212	4,12	1,30	0.01	-0.29
Ik vind de les leuk.	111	4.58	0.73	213	4,20	1,15	0.00	-0.37
Ik heb veel geleerd tijdens deze les.	111	4.46	0.98	214	4,43	1,01	0.80	-0.03
Ik leer in de les wat ik wel en niet goed doe.	112	4.03	1.35	211	4,09	1,22	0.69	0.05
De sfeer tussen de leerlingen is prettig.	110	3.89	1.29	212	4,11	1,14	0.12	0.18
In mijn groep hangt een prettige sfeer.	111	4.11	1.16	212	4,11	1,11	1.00	0.00
Ik voel mij op mijn gemak (of veilig) in de groep.	112	4.46	0.83	213	4,36	1,03	0.38	-0.10
De leerlingen houden zich aan de afspraken die worden gemaakt tijdens de les.	111	3.74	1.23	213	3,50	1,24	0.10	-0.19
Tijdens de activiteiten zijn er duidelijke regels, waardoor ik goed kan werken.	112	4.21	1.09	213	4,28	1,01	0.56	0.07
Mijn ouders vinden het fijn dat ik meedoe met de Kinderfaculteit.	-	-	-	211	4,53	0,95	-	-
Ik heb goed contact met de meester of juf.	112	4.33	1.13	213	4,34	1,15	0.94	0.01
De meester of juf is enthousiast.	110	4.57	0.84	213	4,14	1,20		

	pilotjaar**			Jaar 1, blok 2			Verschil met pilotjaar	
				n	Gem.*	Std.	p	d
De meester of juf is te streng.*	-	-	-	212	2,27	1,52	-	-
De meester of juf heeft respect voor mij.	112	4.69	0.72	214	4,49	1,02	0.07	-0.22
De meester of juf mag tijdens de les best strenger zijn.	-	-	-	212	2,94	1,61	-	-
De meester of juf legt goed uit.	111	4.68	0.65	212	4,56	0,92	0.22	-0.14
Ik krijg goed antwoord op mijn vragen.	110	4.55	0.88	213	4,37	1,07	0.13	-0.18
Ik weet wat er van mij verwacht wordt tijdens de les.	111	4.18	1.11	214	4,28	1,12	0.44	0.09
Ik luister altijd naar de meester of juf.	108	4.24	0.93	207	4,27	0,95	0.79	0.03
Ik geef de activiteit het cijfer	112	9.16	1.16	213	8,45	2,01	0.00	-0.40
Ik geef de meester of juf het cijfer	109	9.39	1.22	214	8,99	1,66	0.03	-0.26

* Dit item is niet omgescoord omdat het negatief gesteld is.

** Bij de analyses van de data van het pilotjaar is er een fout gemaakt bij het omscoren van de items waardoor in het eerste rapport alle beoordelingen van de leerlingen één punt lager zijn uitgevallen dan deze in werkelijkheid zijn. De leerlingen waren dus positiever dan in het eerste rapport werd vermeld. In dit rapport zijn de data van het pilotjaar aangepast en komen deze nu overeen met de werkelijkheid.

Over het geheel genomen zijn de verschillen klein en niet significant. Er zijn een paar grotere verschillen. Zo vonden de leerlingen in het pilotjaar de lessen gemiddeld leuker, moesten zij vaker goed nadenken en meer hun best doen. Tevens gaven de leerlingen in het pilotjaar de activiteit en de meester of juf een hoger cijfer.

Effect van deelname aan de activiteiten

In deze paragraaf onderzoeken we of er een effect is van deelname aan de activiteiten op het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen en de cognitieve prestaties.

Aantal leerlingen

In totaal deden 1337 leerlingen van groep 1 t/m 8 mee aan het onderzoek. De leerlingen zaten op 7 verschillende scholen. De leerlingen op 4 van de 7 scholen konden zich aanmelden voor deelname aan de activiteiten van de Kinderfaculteit Pendrecht. De 4 scholen waarvan de leerlingen zich konden aanmelden noemen we de experimentele scholen en de leerlingen op de 3 scholen die dit niet konden noemen we de controlescholen. Niet alle leerlingen op de experimentele scholen hebben zich ook daadwerkelijk aangemeld voor de activiteiten. De activiteiten vonden plaats in twee blokken. Het eerste blok was van begin oktober t/m februari en het tweede blok van maart t/m juni. Leerlingen kunnen hebben deelgenomen aan de activiteiten in blok 1 of alleen aan die in blok 2 of aan beide blokken; een ruim aantal leerlingen op de experimentele scholen nam aan beide blokken niet deel. Tabellen 3.10 en 3.11 geven het aantal leerlingen weer dat deel heeft genomen aan de activiteiten.

Tabel 3.10 Aantal leerlingen in blok 1

	Regulier basisonderwijs		Speciaal basisonderwijs	
	N	%	N	%
blok 1				
Controleschool	250	20	58	52
Experimentele school geen deelname blok1	535	44	18	16
Experimentele school en deelname blok 1	441	36	35	32
Totaal	1226	100	111	100

Tabel 3.11 Aantal leerlingen in blok 2

	Regulier basisonderwijs		Speciaal basisonderwijs	
	N	%	N	%
blok 2				
Controleschool	250	20	58	52
Experimentele school geen deelname blok 1 en 2	363	30	10	9
Experimentele school en alleen deelname blok 1	156	13	22	20
Experimentele school en alleen deelname blok 2	172	14	8	7
Experimentele school en deelname blok 1 en 2	285	23	13	12
Totaal	1226	100	111	100

Omdat er 5 scholen (waarvan 3 experimentele scholen en 2 controlescholen) voor regulier onderwijs en 2 scholen (waarvan 1 experimentele school en 1 controleschool) voor speciaal basisonderwijs meededen aan het onderzoek is besloten om de analyses apart uit te voeren voor beide typen scholen. Leerlingen in het speciaal basisonderwijs hebben een andere achtergrond dan leerlingen in het reguliere onderwijs. De leerjaren zoals we die kennen in het basisonderwijs zijn niet vergelijkbaar met de leerjaren in het speciaal onderwijs. In het speciaal onderwijs zijn de klassen ingedeeld naar de leeftijd van de leerlingen.

Het leerlingprofiel

Op elke school is aan de leerkracht van elke groep gevraagd om voor de leerlingen van zijn/haar klas een leerlingprofiel in te vullen. Het leerlingprofiel geeft een overzicht van het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. Aan de leerkrachten is gevraagd om het profiel tweemaal in te vullen. In het schooljaar 2014/15 hebben de leerkrachten eenmaal tussen eind oktober en november (meting 1) en eenmaal tussen juni en september (meting 2) een leerlingprofiel ingevuld. Meting 1 is voor 982 (73.4%) leerlingen ingevuld en meting 2 voor 1039 (77.7%) leerlingen.

Het leerlingprofiel bestaat uit 6 schalen (Jungbluth, 2012):

Prestaties en talent: Hoe is de verhouding tussen de leerlingprestaties en de capaciteiten van de leerling?

Leerlinggedrag: Is de leerling gedisciplineerd/aangepast, sociaal geïntegreerd en heeft de leerling een positieve werkhouding?

Relatie leerkracht – leerling: Kunnen de docent(e) en de leerling goed met elkaar overweg, is de relatie warm en is de leerling onafhankelijk van de docent?

Onderwijsondersteuning thuis: Is er thuis sprake van een onderwijsondersteunende cultuur?

Didactiek: De leerling vraagt volgens de leerkracht een terughoudende didactiek of juist een uitdagende didactiek.

Karakter: Welk type leerling is dit? Is de leerling ambitieus, sociaal, zelfverzekerd, emotioneel en georganiseerd/creatief?

De interne consistentie van de schalen in beide metingen is weergegeven in tabel 3.12. De betrouwbaarheden zijn in het algemeen bevredigend te noemen. Er zijn bij de analyses geen items uit de schalen verwijderd.

Tabel 3.12 Betrouwbaarheden van de schalen van het leerlingprofiel

	Meting 1	Meting 2	N items
Prestaties en talent	0.62	0.65	3
Leerlinggedrag	0.85	0.83	6
Relatie leerkracht-leerling	0.74	0.72	8
Onderwijsondersteuning thuis	0.76	0.78	4
Didactiek	0.69	0.69	7
Sociaal	0.80	0.81	5
Zelfverzekerd	0.79	0.78	3
Ambitueus	0.86	0.88	3
Georganiseerd/creatief	0.65	0.65	5
Emotioneel	0.82	0.78	3

Analysemethode

In het schooljaar 2014/15 hebben de leerkrachten tweemaal de digitale leerlingprofielen ingevuld. Eenmaal tussen eind oktober en november (meting 1) en eenmaal tussen juni en september (meting 2). Omdat de activiteiten in blok 1 al waren begonnen tijdens de eerste meting, is er geen sprake van een nulmeting. We weten helaas niet wat de verwachtingen waren van de leerkrachten voordat de leerlingen deelnamen aan de activiteiten. Hierdoor kunnen we de verschillende groepen leerlingen (zie de groepsindeling in tabel 3.13 en 3.14) in blok 1 en blok 2 wel vergelijken in gemiddelde scores, maar kunnen we niet spreken over effecten. We weten namelijk niet of de gevonden verschillen veroorzaakt zijn door de activiteiten waaraan de leerlingen hebben deelgenomen of dat de verschillen op voorhand al bestonden.

De verschillende groepen leerlingen zoals weergegeven in tabel 3.13 en 3.14 zijn per blok vergeleken door middel van een multivariate variantie-analyse (MANOVA) waarbij we rekening houden met het leerjaar waarin de leerling zat. Zoals eerder besproken, zijn de analyses apart uitgevoerd voor de reguliere scholen en de scholen voor speciaal basisonderwijs.

Resultaten

Blok 1

In deze paragraaf rapporteren we over de leerlingprofielen die zijn afgenomen tijdens blok 1. De gemiddelde scores op de schalen van het leerlingprofiel

in de verschillende groepen leerlingen in blok 1 zijn weergegeven in tabel 3.13 (BO) en tabel 3.14 (SBO).

Tabel 3.13 Gemiddelde score op de schalen uit het leerlingprofiel voor het reguliere basisonderwijs in blok 1 per leerlinggroep

	Controleschool			Experimentele school geen deelname blok 1			Experimentele school en deelname blok 1			F-test	resultaat
	M	N	s.d.	M	N	s.d.	M	N	s.d.		
Prestaties en talent	2.98	136	.77	3.08	371	.69	3.10	379	.70	ns	1=2=3
Leerlinggedrag	3.44	136	.76	3.57	371	.73	3.58	379	.76	ns	1=2=3
Relatie leerkracht-leerling	3.53	136	.52	3.58	371	.50	3.60	379	.53	ns	1=2=3
Onderwijs-ondersteuning thuis	3.42	136	.85	3.37	371	.72	3.44	379	.69	ns	1=2=3
Didactiek	3.57	136	.51	3.59	371	.49	3.63	379	.54	ns	1=2=3
Sociaal	3.55	136	.59	3.59	371	.61	3.64	379	.66	ns	1=2=3
Zelfverzekerd	2.89	136	.89	2.77	371	.85	2.95	379	.88	$p=0.02$	3>2
Ambitieuus	3.68	136	.76	3.54	371	.65	3.69	379	.69	ns	1=2=3
Georganiseerd/creatief	3.04	136	.63	3.10	371	.59	3.16	379	.59	ns	1=2=3
Emotioneel	3.31	136	.84	3.42	371	.70	3.37	379	.75	ns	1=2=3

Noot: Alleen de leerlingen waarvan de leerprofielen in blok 1 zijn ingevuld zijn meegenomen in de analyses.

Uit de analyses blijkt dat alleen de groep leerlingen die deel heeft genomen aan de activiteiten in blok 1 significant verschilt van de groep leerlingen die wel op een experimentele school zat maar niet heeft deelgenomen aan de activiteiten op de karaktereigenschap zelfverzekerdheid. De leerlingen die hebben deelgenomen aan de activiteiten in blok 1 zijn volgens de leerkracht meer zelfverzekerd dan de leerlingen op de experimentele scholen die niet hebben deelgenomen aan de activiteiten.

We kunnen echter niet concluderen dat de leerlingen in het reguliere onderwijs zelfverzekerder zijn geworden door de activiteiten. Het zou namelijk ook kunnen dat de leerlingen al zelfverzekerder waren voordat

ze begonnen aan de activiteiten. Denkbaar is ook dat de leerlingen aan de activiteiten begonnen omdat ze zelfverzekerder waren.

Tabel 3.14 Gemiddelde score op de schalen uit het leerlingprofiel voor het speciaal basisonderwijs in blok 1 per leerlinggroep

	Controleschool			Experim- tele school geen deelname blok 1			Experim- tele school en deelname blok 1			F-test	resultaat
	M	N	s.d.	M	N	s.d.	M	N	s.d.		
Prestaties en talent	2.75	49	.59	2.69	14	.84	2.68	33	.47	ns	1=2=3
Leerlinggedrag	3.48	49	.79	3.14	14	.78	3.65	33	.62	ns	1=2=3
Relatie leerkracht-leerling	3.40	49	.58	3.29	14	.53	3.30	33	.46	ns	1=2=3
Onderwijs- ondersteuning thuis	3.15	49	.75	3.04	14	.67	3.32	33	.69	ns	1=2=3
Didactiek	3.27	49	.34	3.14	14	.45	3.19	33	.28	ns	1=2=3
Sociaal	3.51	49	.74	3.40	14	.60	3.65	33	.60	ns	1=2=3
Zelfverzekerd	2.88	49	.96	3.64	14	.81	2.77	33	1.00	$p=0.03$	3<2
Ambitueus	3.47	49	.65	3.38	14	.64	3.12	33	.60	ns	1=2=3
Georganiseerd/ creatief	2.87	49	.61	2.69	14	.63	2.65	33	.49	ns	1=2=3
Emotioneel	3.31	49	.79	3.26	14	.98	2.80	33	.76	ns	1=2=3

Noot: Alleen de leerlingen waarvan de leerprofielen zijn ingevuld in blok 1 zijn meegenomen in de analyses.

In het speciaal basisonderwijs zien we iets anders dan in het reguliere onderwijs. Opnieuw blijken de verschillen tussen de groepen alleen significant voor de karaktereigenschap zelfverzekertheid. Het is nu echter niet de groep leerlingen die deel hebben genomen aan activiteiten die gemiddeld hoger scoort volgens de leerkracht, maar de groep leerlingen die op de experimentele school zitten maar niet hebben deelgenomen aan de activiteiten; zij scoren gemiddeld hoger dan de leerlingen die hebben deelgenomen aan de activiteiten.

We kunnen echter niet concluderen dat de leerlingen in het speciaal basisonderwijs die hebben deelgenomen minder zelfverzekerder zijn geworden

door de activiteiten. Het kan ook zo zijn dat de verschillen al bestonden voordat de leerlingen deelnamen. Een kanttekening die we bij tabel 3.14 moeten maken, is dat het aantal leerlingen in de verschillende groepen klein is. Als er kleine groepen vergeleken worden, is de kans op het vinden van significante verschillen kleiner doordat er minder variantie binnen en tussen de verschillende groepen bestaat.

Blok 2

In deze paragraaf rapporteren we over de leerlingprofielen die zijn afgenomen tijdens blok 2. De gemiddelde scores op de schalen van het leerlingprofiel in de verschillende groepen leerlingen in blok 2 zijn weergegeven in tabel 3.15 (BO) en tabel 3.16 (SBO).

Alleen de groep leerlingen die deelnam aan de activiteiten in beide blokken verschilt op ambitie en georganiseerd/creatief. De groep leerlingen die deelnamen aan de activiteiten in beide blokken zijn volgens de leerkracht ambitieuzer dan de leerlingen die wel op een experimentele school zaten maar niet deelnamen aan de activiteiten, en de leerlingen die op een experimentele school zaten maar alleen deelnamen in blok 1. De groep leerlingen die meedeed aan de activiteiten in beide blokken is volgens de leerkracht ook gemiddeld meer georganiseerd/creatief dan de leerlingen die op een controleschool zaten, en de leerlingen die wel op een experimentele school zaten maar niet deelnamen aan de activiteiten.

Opnieuw kunnen we niet concluderen dat de leerlingen ambitieuzer en meer georganiseerd/creatiever zijn geworden door deel te nemen aan de activiteiten. We weten namelijk niet zeker of dit verschil veroorzaakt wordt door de activiteiten. We hebben een extra analyse uitgevoerd waarbij we rekening houden met de score van de verschillende leerlingen in blok 1 (meting 1). Door rekening te houden met de score in blok 1, controleren we voor mogelijke verschillen die al bestonden in blok 1. Dit is niet hetzelfde als een nulmeting, maar geeft wel iets meer zekerheid. Als we dit doen, blijft het verschil voor ambitie significant maar is het verschil voor georganiseerd/creatief niet langer significant. Voor ambitie zien we nu dat de groep leerlingen die deel heeft genomen aan de activiteiten in blok 1 en 2 gemiddeld hoger scoort volgens de leerkracht op ambitie dan de leerlingen die op een controleschool zaten. Dit wijst erop dat er sprake is van een verschil in ambitie dat niet verklaard kan worden door een verschil in blok 1. Hieruit zouden we kunnen concluderen dat de leerlingen die hebben deelgenomen aan blok 1 en 2 ambitieuzer zijn geworden aan het eind van

blok 2 dan de leerlingen in de controlegroep. De verschillen zijn echter klein.

Voor de leerlingen in het speciaal basisonderwijs blijkt dat de verschillende groepen leerlingen alleen significant verschillen in didactiek en de karaktereigenschap emotioneel. De groep leerlingen die deelneemt aan een activiteit in blok 1 en in blok 2 scoort volgens de leerkracht gemiddeld hoger op didactiek (de leerkracht kan uitdagendere didactiek toepassen op de leerling) dan de groep leerlingen die alleen in blok 2 deelneemt aan een activiteit. De groep leerlingen die deelneemt aan een activiteit in blok 1 en in blok 2 scoort volgens de leerkracht ook gemiddeld hoger op de karaktereigenschap emotioneel (de leerling is emotioneel stabiel) dan de groep leerlingen die wel op een experimentele school zit maar niet deel heeft genomen aan de activiteiten in blok 1 of in blok 2.

Doordat het aantal leerlingen in de verschillende groepen nu wel erg klein is geworden, kunnen we geen conclusies trekken uit deze analyses. De aantallen zijn zodanig klein dat de resultaten uit de analyses niet betrouwbaar zijn. We trekken dan ook voor blok 2 en de leerlingen in het speciaal basisonderwijs geen conclusies op basis van deze analyses.

Conclusie leerlingprofiel

De voornaamste conclusie is dat op verreweg de meeste dimensies er geen significante verschillen zijn. In het regulier onderwijs bleek dat de leerlingen zelfverzekerder zijn indien zij deelnamen aan de activiteiten in blok 1 en dat de leerlingen die deel hebben genomen aan de activiteiten in blok 1 en 2 ambitieuzer zijn. Onzeker is echter of het verschil in zelfverzekerdheid verklaard kan worden door de deelname aan de activiteiten, omdat we niet weten of de leerlingen al zelfverzekerder waren voordat ze begonnen aan de activiteiten. Het lijkt er echter op dat het verschil in ambitie aan het eind van het schooljaar wel verklaard kan worden door de deelname aan de activiteiten. Het zou betekenen dat de leerlingen die deelnamen aan de activiteiten gedurende het hele schooljaar ambitieuzer zijn geworden.

In het speciaal basisonderwijs bleek dat de leerlingen die deel hebben genomen aan de activiteiten in blok 1 minder zelfverzekerder zijn. Maar ook hier is het onzeker of dit verklaard kan worden door de deelname aan de activiteiten. In blok 2 bleek dat de leerlingen die meededen aan de activiteiten in blok 1 en 2 gemiddeld hoger scoren op didactiek en de karaktereigenschap emotioneel. Voor de leerlingen in het speciaal basisonderwijs is het onbetrouwbaar om conclusies te trekken, omdat er

sprake is van zeer kleine aantallen leerlingen. Het kleine aantal leerlingen kan de resultaten beïnvloeden waardoor deze minder betrouwbaar worden.

Een kanttekening die gemaakt moet worden, is dat de leerkrachten de leerlingprofielen hebben ingevuld toen de leerlingen al waren begonnen met de activiteiten: de leerlingen waren al 4 tot 8 weken bezig. Indien de leerkrachten wisten welke leerlingen meededen aan de activiteiten, dan zou dit de leerkrachtverwachtingen kunnen hebben beïnvloed. Mogelijk treedt er een zelfselectie van leerlingen op die verband houdt met hun persoonlijkheid in de ogen van de leerkracht. Indien de leerkracht weet dat een leerling deelneemt aan een activiteit dan kan het zijn dat de leerkracht de leerling met een andere blik bekijkt. Zo van 'die heeft het toch maar volgehouden'.

Tabel 3.15 Gemiddelde score op de schalen uit het leerlingprofiel voor het reguliere basisonderwijs na blok 2 per leerlinggroep

	Controleschool		Experimentele school geen deelname blok 1 en 2		Experimentele school en deelname blok 1		Experimentele school en deelname blok 2		Experimentele school en deelname blok 1 en 2		F-test resultaat						
	M	N	M	N	M	N	M	N	M	N		s.d.	s.d.				
Prestaties en talent	2.99	171	.71	3.05	272	.79	2.96	121	.75	2.98	142	.73	3.00	239	.74	ns	1=2=3=4=5
Leerlinggedrag	3.50	171	.70	3.44	272	.73	3.54	121	.75	3.59	142	.64	3.57	239	.70	ns	1=2=3=4=5
Relatie leerkracht-leerling	3.50	171	.53	3.48	272	.53	3.47	121	.52	3.56	142	.49	3.59	239	.49	ns	1=2=3=4=5
Onderwijs- ondersteu- ning thuis	3.38	171	.80	3.33	272	.76	3.36	121	.82	3.37	142	.82	3.54	239	.77	ns	1=2=3=4=5
Didactiek	3.52	171	.49	3.50	272	.52	3.60	121	.51	3.55	142	.46	3.63	239	.51	ns	1=2=3=4=5
Sociaal	3.59	171	.67	3.50	272	.61	3.58	121	.66	3.61	142	.67	3.63	239	.64	ns	1=2=3=4=5
Zelfverze- kerd	2.86	171	.96	2.88	272	.89	3.04	121	.79	2.78	142	.85	2.99	239	.86	ns	1=2=3=4=5
Ambitueus	3.67	171	.73	3.41	272	.75	3.55	121	.73	3.57	142	.78	3.75	239	.78	p<0,01	2<5; 3<5
Georga- niseerd/ creatief	3.08	171	.64	3.00	272	.62	3.10	121	.54	3.12	142	.57	3.22	239	.57	p<0,01	1<5; 2<5
Emotioneel	3.39	171	.72	3.36	272	.73	3.21	121	.74	3.38	142	.72	3.27	239	.72	ns	1=2=3=4=5

Tabel 3.16 Gemiddelde score op de schalen uit het leerlingprofiel voor het speciaal basisonderwijs na blok 2 per leerlinggroep

	Controleschool		Experimentele school geen deelname blok 1 en 2		Experimentele school en deelname blok 1		Experimentele school en deelname blok 2		Experimentele school en deelname blok 1 en 2		F-test resultaat					
	M	N	M	s.d.	M	N	M	s.d.	M	N		s.d.				
Prestaties en talent	2.59	58	3.08	.59	2.79	16	2.83	.45	2.83	6	.72	2.73	10	.41	ns	1=2=3=4=5
Leerlinggedrag	3.51	58	2.83	.72	3.40	16	2.83	.66	2.83	6	.56	3.60	10	.44	ns	1=2=3=4=5
Relatie leerkracht-leerling	3.48	58	2.88	.56	3.51	16	2.96	.37	2.96	6	.55	3.56	10	.14	ns	1=2=3=4=5
Onderwijs- ondersteuning thuis	3.11	58	3.13	.67	3.47	16	2.71	.55	2.71	6	.19	3.33	10	.95	Ns	1=2=3=4=5
Didactiek	3.32	58	3.32	.36	3.29	16	2.86	.22	2.86	6	.43	3.17	10	.18	p=0.2	4<5
Sociaal	3.57	58	3.05	.69	3.43	16	3.00	.56	3.00	6	.40	3.38	10	.43	ns	1=2=3=4=5
Zelfverzekerd	2.76	58	3.25	.79	2.88	16	3.61	.82	3.61	6	1.06	2.80	10	.53	ns	1=2=3=4=5
Ambitueus	3.60	58	3.83	.71	3.17	16	3.22	.44	3.22	6	.54	3.30	10	.43	ns	1=2=3=4=5
Georganiseerd/niseerd/creatief	2.86	58	2.90	.61	2.65	16	2.23	.35	2.23	6	.20	2.66	10	.48	ns	1=2=3=4=5
Emotioneel	3.19	58	2.08	.76	3.38	16	3.00	.70	3.00	6	1.17	3.13	10	.53	p=0.4	2<5

Noot: Alleen de leerlingen waarvan de leerprofielen zijn ingevuld in blok 2 zijn meegenomen in de analyses.

De toetsgegevens

De scholen hebben van alle leerlingen, indien afgenomen, citoscores aangeleverd voor de volgende citotoetsen: Begrijpend lezen en Rekenen/Wiskunde. Hieronder volgt kort een uitleg over de betreffende citotoetsen.

Begrijpend lezen

De toets Begrijpend lezen (versie 2007) bestaat uit een aantal teksten met meerkeuze-opgaven en is bedoeld om bij leerlingen het niveau vast te stellen van de vaardigheid om teksten te begrijpen.

Rekenen/Wiskunde

De toets Rekenen/Wiskunde (versie 2007) bevat de volgende leerstofonderdelen:

1. Getallen en getalsrelaties: structuur van de telrij en van getallen, en relaties tussen getallen.
2. Hoofdrekenen: optellen, aftrekken.
3. Hoofdrekenen: vermenigvuldigen en delen.
4. Complexere toepassingen: opgaven waarbij leerlingen meerdere bewerkingen moeten uitvoeren, bijvoorbeeld zowel optellen als aftrekken.
5. Meten en meetkunde: begrippen die in meetsituaties gebruikt worden.
6. Tijd: basiskennis en begrip van klok en kalender.
7. Geld: rekenen met munten en bankbiljetten.

De onderdelen samen vormen de schaal Rekenen algemeen.

Analysemethode

Alle leerlingen in de verschillende leerjaren hebben voordat de activiteiten van de Kinderfaculteit begonnen citotoetsen gemaakt. Namelijk aan het eind van het schooljaar 2013/14: tussen mei en juni 2014. Deze afname noemen we in de rest van dit hoofdstuk de nulmeting. De leerlingen waren namelijk nog niet begonnen aan de activiteiten tijdens het maken van de toets. Daarnaast hebben de leerlingen ook aan het eind van blok 1 (tussen januari en februari 2015) en aan het eind van blok 2 (tussen mei en juni 2015) citotoetsen gemaakt.

De citoscores van de verschillende groepen leerlingen zoals weergegeven in tabel 2 zijn vergeleken door middel van een variantie-analyse van herhaalde metingen. We onderzoeken of gevonden verschillen significant zijn. Hierbij gaan we uit van 5% kans op toeval. Als een effect significant is

dan betekent het dat we met 95% zekerheid kunnen zeggen dat een verschil niet gebaseerd is op toeval.

Het woord ‘groeipatronen’ is bewust tussen aanhalingstekens gezet omdat een hogere gemiddelde score op de eindtoetsen in vergelijking met de nultoetsen strikt genomen niet hetzelfde is als groei. Op grond van cross-sectionele vergelijkingen kunnen niet zonder meer conclusies over ontwikkeling worden getrokken. Desalniettemin worden woorden als toename, groei en stijging regelmatig gebezigd om de formuleringen van conclusies uit de analyses niet nodeloos ingewikkeld te maken. Zoals eerder besproken, zijn de analyses apart uitgevoerd voor de reguliere scholen en de scholen voor speciaal basisonderwijs.

Resultaten

Begrijpend lezen

In deze paragraaf rapporteren we over de citotoets Begrijpend lezen die is afgenomen voor blok 1, na blok 1 en na blok 2. De gemiddelde scores op de toetsen in de verschillende groepen leerlingen zijn weergegeven in tabel 3.17 (BO) en tabel 3.18 (SBO).

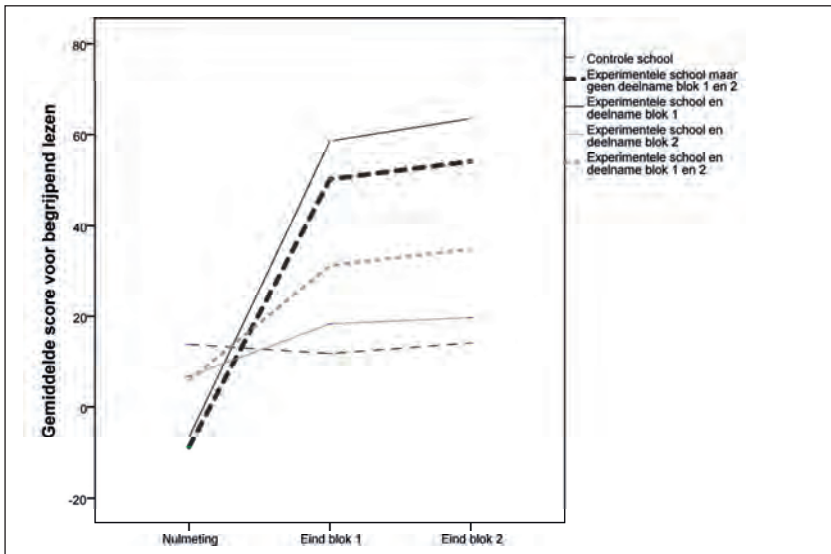
Tabel 3.17 Gemiddelde score voor begrijpend lezen voor het reguliere basisonderwijs per leerlinggroep

	Nulmeting		Eind blok 1		Eind blok 2		Ntotaal
	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	
Controleschool	13.79	8.63	11.79	8.12	14.11	9.95	19
Experimentele school maar geen deelname blok1 en 2	-8.89	12.42	50.17	56.24	54.04	58.24	47
Experimentele school en deelname blok 1	-6.73	9.50	58.55	61.49	63.55	61.54	22
Experimentele school en deelname blok 2	6.69	19.16	18.31	14.64	19.69	17.09	13
Experimentele school en deelname blok 1 en 2	5.80	12.66	31.24	37.31	34.80	46.16	25
Totaal	-0.57	15.04	38.80	48.78	42.32	51.50	126

Noot: Alleen de leerlingen waarvan de toetsgegevens bekend zijn in blok 1 en 2 zijn meegenomen in de analyses.

Uit de analyses blijkt dat de verschillende groepen leerlingen significant verschillen in groei tussen de nulmeting en de meting na blok 1 en tussen de nulmeting en de meting na blok 2. De gevonden verschillen in groei zijn echter klein. Figuur 3.1 geeft de ontwikkeling van de verschillende groepen voor begrijpend lezen.

Figuur 3.1 De ontwikkeling van de verschillende groepen voor begrijpend lezen in het regulier onderwijs.



Er kan geconcludeerd worden dat de groepen leerlingen die op een school zaten waarvan de leerlingen meededen aan een activiteit in blok 1 of in blok 1 en 2, gemiddeld meer groeien tussen de nulmeting en aan het eind van blok 2 in de score voor begrijpend lezen dan de groep leerlingen die op een controleschool zaten. Over de groep leerlingen die alleen deelnam aan blok 2 kunnen we niet concluderen dat zij meer groeien tussen de nulmeting en aan het eind van blok 2 in de score voor begrijpend lezen dan de groep leerlingen die op een controleschool zaten.

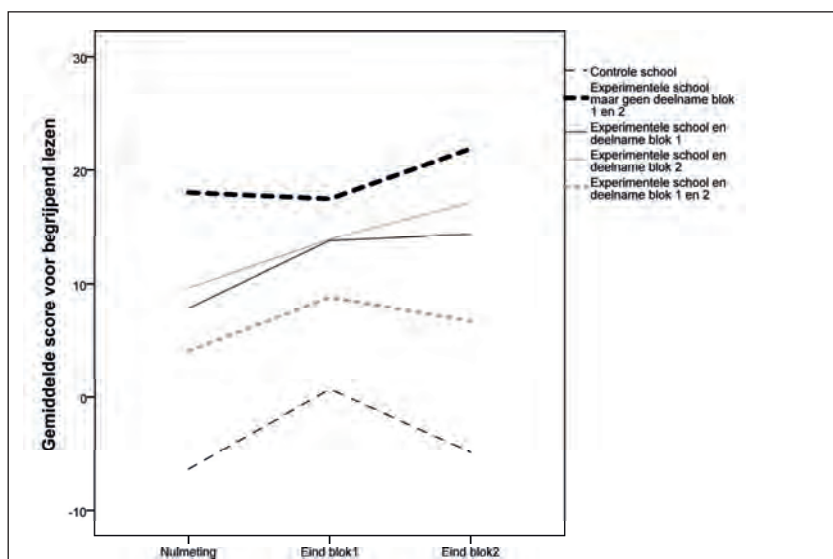
Uit de variantie-analyses voor het speciaal basisonderwijs blijkt dat er geen significant verschil is in groei tussen de verschillende groepen leerlingen. We kunnen dus niet stellen dat de verschillende groepen leerlingen verschillen in groei tussen de nulmeting en de meting na blok 1, en tussen de nulmeting en de meting na blok 2. Figuur 3.2 geeft de ontwikkeling van de verschillende groepen voor begrijpend lezen.

Tabel 3.18 Gemiddelde score voor begrijpend lezen voor het speciaal basisonderwijs per leerlinggroep

	Nulmeting		Eind blok 1		Eind blok 2		Ntotaal
	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	
Controleschool	-6.38	12.64	0.71	13.98	-4.88	12.77	24
Experimentele school maar geen deelname blok 1 en 2	18.00	14.04	17.44	11.62	21.89	12.05	9
Experimentele school en deelname blok 1	7.85	13.26	13.77	10.69	14.31	14.66	13
Experimentele school en deelname blok 2	9.63	6.00	13.88	5.77	17.13	5.62	8
Experimentele school en deelname blok 1 en 2	4.09	11.58	8.82	7.97	6.73	8.05	11
Totaal	3.58	14.65	8.63	12.86	7.34	15.43	65

Noot: Alleen de leerlingen waarvan de toetsgegevens bekend zijn in blok 1 en 2 zijn meegenomen in de analyses.

Figuur 3.2 De ontwikkeling van de verschillende groepen voor begrijpend lezen in het speciaal onderwijs



Er kan geconcludeerd worden dat de groepen leerlingen niet van elkaar verschillen in de groei in score op begrijpend lezen. Dit wijst erop dat we niet kunnen stellen dat er een effect is van deelname aan de activiteiten.

Rekenen/Wiskunde

De gemiddelde scores voor Rekenen/Wiskunde van de verschillende groepen leerlingen die zijn afgenomen voor blok 1, na blok 1 en na blok 2 zijn weergegeven in tabel 3.19 (BO) en tabel 3.20 (SBO).

Tabel 3.19 Gemiddelde score voor Rekenen/Wiskunde voor het reguliere basisonderwijs per leerlinggroep

	Nulmeting		Eind blok 1		Eind blok 2		Ntotaal
	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	
Controleschool	60.43	23.54	75.34	21.74	67.80	21.69	93
Experimentele school maar geen deelname blok 1 en 2	59.44	25.11	77.96	32.80	87.97	34.98	71
Experimentele school en deelname blok 1	61.91	25.02	81.13	30.58	91.81	34.43	47
Experimentele school en deelname blok 2	72.46	19.51	82.80	20.46	88.62	20.79	50
Experimentele school en deelname blok 1 en 2	74.44	17.67	84.47	17.14	90.69	15.77	121
Totaal	66.44	22.76	80.41	24.18	84.48	26.58	382

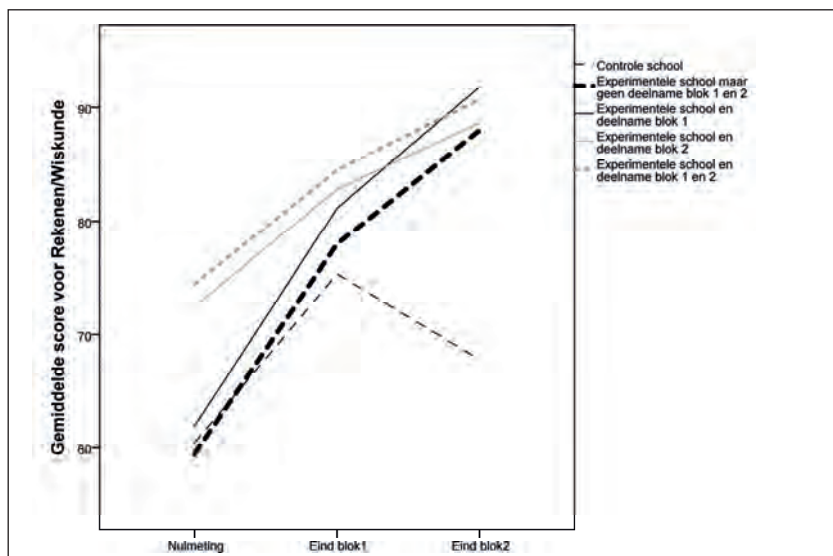
Noot: Alleen de leerlingen waarvan de toetsgegevens bekend zijn in blok 1 en 2 zijn meegenomen in de analyses.

Uit de analyses blijkt dat de verschillende groepen leerlingen significant verschillen in groei tussen de nulmeting en de meting na blok 1, en tussen de nulmeting en de meting na blok 2. Echter, alle vier de groepen leerlingen die op een experimentele school zitten, blijken gemiddeld hoger te scoren dan de controlegroep. Ook blijkt dat de groep leerlingen die deel heeft genomen aan zowel de activiteiten in blok 1 als in blok 2 gemiddeld hoger scoort op Rekenen/Wiskunde dan de groep leerlingen die wel op een experimentele school zat maar niet heeft deelgenomen aan de activiteiten, en de groep leerlingen die alleen heeft deelgenomen aan de activiteiten in blok 1. Figuur 3.3 geeft de ontwikkeling weer van de verschillende groepen.

Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen die op een controleschool zaten het minst groeien in score op Rekenen/Wiskunde. Verder zien we dat de leerlingen die op een controleschool zaten wel groeien tussen de nulmeting en de meting aan het eind van blok 1 en als enige dalen in score tussen de meting aan het eind van blok 1 en aan het eind van blok 2; tussen de nulmeting en de meting aan het eind van blok 2 groeien zij het minst.

De leerlingen op de experimentele scholen groeien echter ook allemaal ongeacht wel of geen deelname aan de activiteiten.

Figuur 3.3 De ontwikkeling van de verschillende groepen voor Rekenen/Wiskunde in het regulier onderwijs



Tabel 3.20 Gemiddelde score voor Rekenen/Wiskunde voor het speciaal basisonderwijs per leerlinggroep

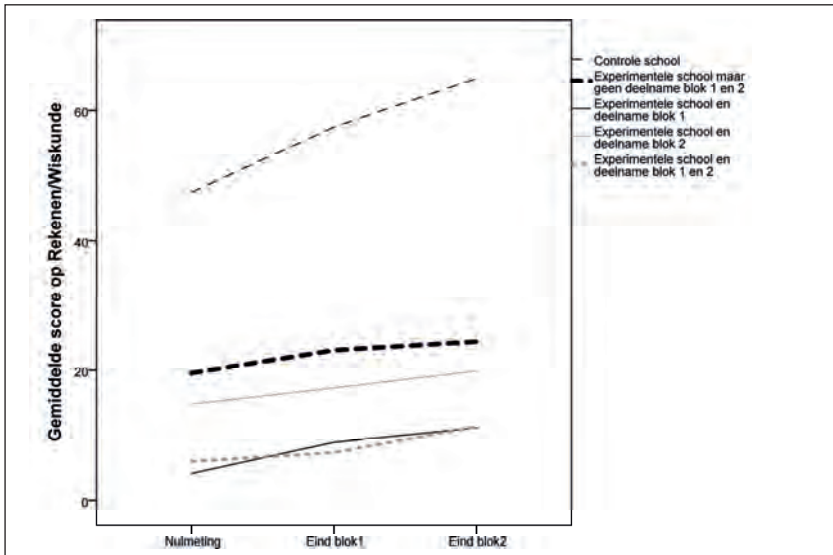
	Nulmeting		Eind blok 1		Eind blok 2		Ntotaal
	M	s.d.	M	s.d.	M	s.d.	
Controleschool	47.44	26.38	57.47	22.66	64.97	21.48	32
Experimentele school maar geen deelname blok 1 en 2	19.56	9.84	23.11	11.02	24.44	9.10	9
Experimentele school en deelname blok 1	4.08	12.11	8.85	10.71	11.08	11.43	13
Experimentele school en deelname blok 2	14.75	8.91	17.25	9.78	19.88	11.08	8
Experimentele school en deelname blok 1 en 2	5.91	13.38	7.27	14.63	11.27	13.98	11
Totaal	26.44	27.19	32.60	28.37	37.34	29.85	73

Noot: Alleen de leerlingen waarvan de toetsgegevens bekend zijn in blok 1 en 2 zijn meegenomen in de analyses.

In tabel 3.20 voor het speciaal onderwijs zien we dat de controlegroep gemiddeld het hoogst scoort op Rekenen/Wiskunde. Verder zien we dat alle 5 de groepen gemiddeld stijgen in hun score op Rekenen/Wiskunde.

Bij de variantie-analyses blijkt dat de verschillende groepen leerlingen significant verschillen in groei tussen de nulmeting en de meting na blok 2. Figuur 3.4 geeft de ontwikkeling van de verschillende groepen weer.

Figuur 3.4 De ontwikkeling van de verschillende groepen voor Rekenen/Wiskunde in het speciaal onderwijs



Er kan geconcludeerd worden dat alleen de leerlingen op de controleschool significant stijgen in hun score op Rekenen/Wiskunde. Dit wijst erop dat we niet kunnen stellen dat er een effect is van deelname aan de activiteiten.

Conclusie

Voor het regulier onderwijs kunnen we niet concluderen dat er een significant effect is van deelname aan activiteiten op Begrijpend lezen en Rekenen/Wiskunde. De groepen leerlingen die op een school zaten waarvan de leerlingen meededen aan een activiteit groeien gemiddeld significant iets meer tussen de nulmeting en aan het eind van blok 2 dan de groep leerlingen die op een controleschool zaten. Het blijkt dat de gevonden verschillen in

groei klein zijn. We zien echter geen significante verschillen tussen de leerlingen die op een experimentele school zaten en niet of alleen aan één blok deelnamen en de leerlingen die aan twee blokken deelnamen. Omdat alle leerlingen op de controleschool dezelfde ontwikkeling laten zien en de leerlingen op de controleschool zich minder goed ontwikkelen, lijkt het waarschijnlijk dat een aantal zaken niet zo goed gaat op de controleschool. Het is echter ook mogelijk dat de leerlingen die niet deelnamen aan de activiteiten positief beïnvloed worden door de leerlingen in hun klas die wel deelnamen aan de activiteiten. Dan zou er dus sprake kunnen zijn van een indirect effect.

Een kanttekening die gemaakt moet worden, is dat de leerlingen niet volstrekt a-select zijn toegewezen aan de activiteiten. Het zou kunnen dat de groepen leerlingen verschillen op bepaalde factoren, zoals motivatie voor school en dat dit verschil doorwerkt in het effect van de extra activiteiten. We vinden dus voor de leerlingen in het regulier onderwijs een positief effect van het zitten op een experimentele school, maar we kunnen de gevonden verschillen in groei niet met volledige zekerheid toeschrijven aan de activiteiten die aangeboden werden op de scholen. A-select toewijzen van leerlingen aan deelname aan de activiteiten zal niet plaatsvinden, de leerlingen moeten zich immers vrijwillig aanmelden. We signaleren wel een trend, namelijk dat het erop lijkt dat het aanbieden van activiteiten leidt tot hogere scores op Begrijpend lezen en Rekenen/Wiskunde. Indien we deze trend in de komende jaren blijven zien, zou dat kunnen wijzen op een positief effect. Maar zelfs al is er een structurele trend, is het nog steeds niet uit te sluiten dat andere factoren op schoolniveau een rol spelen.

Voor het speciaal basisonderwijs kunnen we niet concluderen dat er een effect is van deelname aan de activiteiten. We vinden geen significante verschillen tussen de groepen leerlingen in de groei in score op Begrijpend lezen. Voor Rekenen/Wiskunde lijkt het er zelfs op dat de leerlingen op de controlescholen meer groeien in hun score dan de andere groepen leerlingen.

Het is opvallend dat de leerlingen in de controleschool in het speciaal basisonderwijs gemiddeld een stuk lager scoren op Begrijpend lezen en een stuk hoger op Rekenen/Wiskunde dan de andere leerlingen op de experimentele school. Mogelijk verschillen de leerlingen op de twee scholen in niveau. Zo zien we dat er op de experimentele school vaak type toetsen voor jaar 2, 3, 4, 5 en 6 zijn afgenomen en bij de controleschool ook vaak type 7 en 8. Indien de leerlingen verschillen in niveau zou ook dat een verklaring kunnen zijn voor de niet gevonden effecten.

4. Kwalitatieve deel van het rapport

In dit deel van de tweede tussenevaluatie wordt gebruik gemaakt van kwalitatieve data. Om een indruk te geven van het dagelijks leven bij de Kinderfaculteit beginnen we met een aantal beschrijvingen van lessen tijdens blok twee die werden gegeven in het gebouw van de Kinderfaculteit. Hierna gaan we over naar inzichten die voortkomen uit de codeerschema's die bedoeld zijn om de (participerende) observatiedata te systematiseren. Daarna behandelen we een aantal thema's en spanningsvelden.

Wat volgt zijn enkele etnografische beschrijvingen van lessen.¹¹ De lessen vonden plaats in het gerenoveerde deel van de Middelburgt, op Plein 1953 in Pendrecht, dat nu bekend staat als de Kinderfaculteit. Ze laten zien hoe bepaalde problemen (tijdig) zijn geadresseerd en geven inzicht in eventueel nuttige aanpassingen.

Engels groep 5-8

De Engelse les vindt elke woensdagmiddag plaats in de Middelburgt. Voordat Miss Maria binnenkomt, hangen er meestal al een paar leerlingen rond in de centrale hal. Zij volgen de juf het lokaal in. Officieel zijn er 15 kinderen ingeschreven maar het aantal leerlingen dat aanwezig is, fluctueert sterk van les tot les. Eén keer zijn 14 leerlingen aanwezig maar er komen ook lessen voor met 5 leerlingen. Een groep van ongeveer 8 leerlingen die allemaal heel regelmatig komen, vormt de harde kern van deze les.

Deze 8 leerlingen komen duidelijk met plezier naar de les. En al komen ze van verschillende basisscholen en klassen, ze lijken elkaar goed te kennen en het ook leuk met elkaar te hebben. Doordat de les toegankelijk is voor kinderen van groep 5 tot en met groep 8 zitten er ook twee broertjes samen in de klas, en twee tweelingbroers die weer de neef zijn van een meisje in de klas. Vrijwel iedereen lijkt wel een vriend of vriendin in de klas te hebben. De kinderen zijn over het algemeen ook gemotiveerd. Ze willen graag iets leren, al wordt het regelmatig zó gezellig in de klas dat de juf hen weer tot de orde moet roepen. Soms roept ze dan dat ze te veel geluid hoort, of ze

¹¹ De etnografische beschrijvingen van onderstaande lessen zijn gebaseerd op gegevens verzameld en geanalyseerd in de scriptie *Dimensies van Leren*, van studentonderzoeker Charlotte Albers (2015: 32-36).

timmert met een theeglas op haar bureau om de aandacht van de kinderen terug te krijgen.

Miss Maria die ook les geeft op andere basisscholen en op de Open Universiteit, bereidt haar lessen duidelijk goed voor. Elke les staat één thema centraal – familierelaties, klokkijken, eten en drinken, enz., maar heeft in opzet ongeveer dezelfde structuur. Eerst laat ze de leerlingen binnenkomen terwijl zij haar spullen in het lokaal klaarzet. De tafels zijn als een grote eenheid aan elkaar geschoven en de kinderen zitten daar in een kring omheen, meestal in dezelfde volgorde. De kinderen zoeken wanneer zij gaan zitten hun vriend of vriendin op. Aan het hoofd staat of zit de juf met achter haar het whiteboard.

Als iedereen binnen is, begint Miss Maria te vertellen wat ze die les gaat doen. Ze maakt een rondje met de namen waarbij ze de kinderen vraagt “yes Miss Maria” te zeggen als hun naam wordt opgenoemd. Ondertussen tekenen de kinderen vaak in hun schrift en geven zij de pennen en stiften aan elkaar door die in een mandje op de tafel staan. Daarna deelt zij iedereen een stencil uit waarmee de kinderen het besproken thema kunnen oefenen. Terwijl de kinderen daaraan werken, mogen ze onderling wat meer praten en beantwoordt de juf individuele vragen. Wanneer het om kwart over twee pauze is, mogen er telkens twee leerlingen voor haar koffie halen in de centrale hal. Anderen pakken hun eten en drinken of lopen het lokaal uit om naar het toilet te gaan. Na de pauze trekt de juf de les weer centraal met een klassikale opdracht of een centrale bespreking van de oefeningen. Tussendoor doet ze vaak een spelletje met de leerlingen, laat ze een liedje horen of leest zij een boekje voor.

Ondanks de duidelijke structuur van de lessen doet het wel wat chaotisch aan. Het is zelden helemaal stil in de les en hoewel de kinderen de les volgen, zijn zij ook constant met elkaar bezig. De sfeer is daarbij over het algemeen positief en – op één les na – ook efficiënt in die zin dat er echt geleerd en geoefend wordt. De effectiviteit van de les lijdt soms onder de gezelligheid. Behalve dat de kinderen veel door elkaar heen blijven praten, zijn zij verder wel gezellig. Wanneer de juf zegt dat het stiller moet zijn, is het ook even stil. De juf heeft dus gezag.

Duits groep 5-8

De les Duits vindt plaats op maandag, eveneens in de Middelburgt. Omdat de docente – Frau Schäuble, in Duitsland geboren en getogen maar zij heeft in Nederland de kunstacademie gedaan – van elders moet komen waar zij fotografielessen geeft, begint de les later dan de andere lessen.

Om half vijf komt Frau Schäuble het lokaal binnenlopen waarna zij zich tegelijk met de leerlingen installeert. Ook Frau Schäuble heeft ervaring met lesgeven – zij geeft les aan de Open Universiteit – maar zij heeft behalve de lessen aan de Kinderfaculteit geen ervaring in het geven van Duitse les. Hoewel ook deze lessenreeks bedoeld is voor kinderen van groep 5-8 kenmerken deze lessen zich door een heel andere dynamiek dan bijvoorbeeld de Engelse lessen.

Allereerst is de klas veel kleiner, in totaal zijn er 8 actieve deelnemers die over het algemeen trouw komen. Met één les als uitzondering waarbij slechts 3 leerlingen aanwezig waren. In deze klas is een duidelijke scheiding tussen de jongens en de meisjes. De drie jongens zijn over het algemeen zeer geïnteresseerd in de les en *eager* om wat te leren. Zij noemen elkaar ‘Einstein’ en zeggen dat ze professor willen worden. Het grootste deel van de tijd luisteren zij stil naar de juf voor wie zij veel ontzag lijken te hebben. Daar staat een groep van 5 meisjes tegenover die eveneens veel met elkaar bezig zijn. Hoewel ook zij – op een na (Naomi) – *eager* zijn om aan de juf te laten zien wat zij kunnen, tonen zij daarbij minder ontzag dan de jongens. Hun manier van aanspreken is assertiever, directer, en bij sommigen ronduit brutaal.

Tussen de jongens en de meisjes is sprake van een zekere rivaliteit. Vooral de meiden kunnen streken uithalen met de jongens. Meestal zijn het steken onder water die niet heel opvallend zijn, of opmerkingen vlak voor het begin van de les. Ook tussen de meiden onderling is de sfeer niet altijd even vriendelijk en sluipt er vaak een spottende toon in, al lijken ze het over het algemeen wel leuk te hebben met elkaar. Hoewel de leerlingen in interviews aangeven graag wat te willen leren, overheerst de onderlinge dynamiek vaak in de les. De lessen hebben bovendien geen duidelijke structuur die, mede door problemen met het smartbord, de efficiëntie van de les niet ten goede komt.

Zeker de eerste paar lessen waren chaotisch, weinig efficiënt en niet zo leuk van sfeer. Halverwege de reeks verbetert dit wanneer de juf meer grenzen stelt, de jongens en de meiden om en om plaatst, en een van de meest dominante en brutale meiden is verhuisd naar een andere stad en niet meer naar de lessen komt. Ondanks het feit dat deze lessenreeks in het begin moeizaam is, vinden er ook goede en leerzame momenten plaats. Zeker aan het einde verbeteren de lessen aanzienlijk zowel wat betreft ordelijkheid als sfeer. Aan de ene kant blijven deze lessen een goed voorbeeld van de uitdagingen die komen kijken bij een combinatie van een aantal moeilijke kinderen, een vak of taal waar de kinderen nog helemaal niet bekend mee zijn en gebrek aan orde en structuur. Aan de andere kant zien we een

voorbeeld van een docent die moeilijkheden overwint en alsnog het beste uit een potentieel lastige groep kinderen haalt. Gezien de relatief korte tijd dat de cursus goed draaide, is het de vraag hoeveel de leerlingen hebben opgestoken. Maar over de flinke verbetering van de sfeer en effectiviteit is geen twijfel mogelijk.

Voorlezen groep 1-2

De lessen voorlezen voor kleuters vinden elke woensdag plaats vanaf kwart over twaalf in de ouderkamer van de school op een paar minuten lopen van de Middelburgt. Juf Melissa, een vrouw van in de dertig die als moeder uit de wijk als vrijwilliger actief is bij allerlei activiteiten rondom lezen en voorlezen in de wijk, komt meestal 20 minuten van te voren het lokaal binnen met een aantal boekjes en andere attributen voor de les. Voor elke les kiest zij een thema, en ze bedenkt van te voren wat ze de kinderen wil vragen of met ze wil bespreken aan de hand van het boekje dat ze gaat lezen. Rond tien over twaalf loopt zij de gang op om de kinderen uit de klassen op te halen, waarbij het in de gangen krioelt van allemaal kleuters tussen de volwassenen die hen op komen halen. Ook in deze lessenreeks zijn er lessen met slechts 3 of 5 leerlingen. Over het algemeen zijn echter 9 kinderen aanwezig.

Eenmaal in het lokaal gaan de kinderen zitten en pakken zij hun eten en drinken uit de tas. Terwijl de kinderen aan het eten zijn, maakt Melissa met alle kinderen even een praatje, zij laten de tekeningen zien die ze gemaakt hebben of vertellen iets dat ze meegemaakt hebben. Als de meeste kinderen uitgegeten zijn, vraagt Melissa hen hun spullen op te ruimen en jassen en tassen op een tafel in de hoek te leggen. Een simpele handeling die niet altijd even efficiënt en ordelijk verloopt. De kinderen zijn over het algemeen heel speels en vooral voor de jongens lijkt stilzitten moeilijk te zijn.

Als het voorlezen begint, wordt de kinderen regelmatig gevraagd om uit te leggen wat er in het verhaal gebeurt, wat een woord betekent, of wat voor soort geluid een bepaald dier maakt. Maar ze worden ook voor een deel gevraagd om rustig en geconcentreerd te luisteren. De tijdspanne van een uur lijkt voor veel kinderen veel te lang. Halverwege de lessen (en soms al aan het begin van het verhaal) verslapt bij een groot deel van de leerlingen de aandacht en concentratie, soms zelfs zo erg dat het voorlezen erbij inschiet. De kinderen zitten dan vooral met elkaar te praten en grapjes te maken. Gaandeweg de les ontstaat er meer en meer een spanning bij Melissa tussen enerzijds het verhaal uit willen

lezen en anderzijds het in het gareel houden van de kinderen die zijn afgehaakt. Soms kiest Melissa er voor dan buiten met de kinderen een tikspel te doen.

Er is een grote variëteit in de kwaliteit van deze lessen voorlezen. Soms gaat het heel goed, doen de kinderen actief mee, luisteren ze aandachtig, en houden zij zich netjes aan de regels. Op andere momenten komt er echter niets van de les terecht, en weet een aantal lastige jongetjes de boel volledig te verstoren. In het begin van de lessenreeks helpt het als Melissa lastige jongens bij de deur of op een stoeltje achter in de klas zet of vraagt aan de onderzoeker met de kinderen naar de gang te gaan. Maar gaandeweg in de reeks maakt dit ritueel steeds minder indruk op de jongens en verliest de juf haar gezag. Wanneer er tegen het einde van de reeks een ondersteuner bij komt die de teugels strak in handen houdt, verloopt de les heel soepel van begin tot eind. Dit is wederom een voorbeeld van een lastige combinatie van leerlingen en docent waarbij er (laat maar adequaat) ingegrepen werd. Het zou ook gezien kunnen worden als een indicatie dat na een (korte) schooldag kleuters beter een half uur voorgelezen kunnen worden en een half uur (buiten) moeten kunnen spelen.

Rots en Water groep 3-5

Tijdens de lessen Rots en Water staat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen centraal. In tegenstelling tot de educatieve lessen vormt bewegen en spel een fundamenteel onderdeel van elke les. De lessen vinden dan ook plaats in de gymzaal van de Y school, een paar minuten lopen van het centrale plein.

Juf Puk – een gedurende de reeks lessen afgestudeerde sportdocente van in de twintig die ook gymlessen geeft op andere scholen – vertelt dat de kinderen uit de jonge groep naar Rots en Water komen om te leren beter voor zichzelf op te komen. Voor hen dient de les als een soort weerbaarheidstraining. De groep varieert van 8 tot 10 kinderen. Het overgrote deel van de leerlingen is elke les aanwezig. De laatste lessen worden de kinderen uit de oudere groep er bij geplaatst en groeit de groep tot 14 kinderen. De leerlingen zijn over het algemeen heel rustig en luisteren goed.

Aan het begin van de les moeten de kinderen op de bank gaan zitten. De juf controleert de namen en vertelt wat ze die les gaan doen. Het eerste deel van de les bestaat uit praten. De kinderen mogen eerst zelf allemaal wat vertellen en dan vraagt de juf wat zij de vorige les hebben besproken.

Thema's als communiceren, respect en normen en waarden komen aan de orde. Daarna worden er spelletjes gedaan, meestal spelletjes waarin de thema's uit het gesprek terugkomen zoals samenwerken, communiceren zonder te praten, maar ook respect en verantwoordelijkheid. Voordat een spel begint, legt de juf de spelregels duidelijk uit en doet ze eventueel de opdracht voor met behulp van een aantal kinderen. Wanneer een spel is afgelopen, moeten de kinderen weer op de bank gaan zitten en legt de juf het volgende spel uit of sluit de les af. De kinderen hebben duidelijk plezier in de spelletjes en doen ook goed mee met de gesprekken, waarbij zij elkaar laten uitpraten. De lessen verlopen goed, efficiënt en over het algemeen ordelijk. De juf is streng en consequent in het handhaven van de regels, die voor de kinderen heel duidelijk lijken te zijn maar ook regelmatig opnieuw expliciet worden gemaakt. Deze les kan gezien worden als een voorbeeld van een constructieve mix van wat kinderen leuk vinden en wat ze nodig hebben, een strakke en een warme uitvoering van theorie en praktijk, stilzitten en bewegen.

Rots en Water groep 5-8

De oudere groep van Rots en Water wordt eveneens door juf Puk gegeven. Puk vertelt dat het een hele andere groep is dan de jongere groep. Zij benadrukt dat deze leerlingen mee doen op advies van hun basisschooldocent. Waar de (introvertere) jongere kinderen de les Rots en Water gebruiken om voor zichzelf op te leren komen, moeten de (extrovertere) oudere kinderen juist leren op een andere manier voor zichzelf op te komen. Verschillende van hen blijken op school snel agressief en onhandelbaar te zijn. Het is een kleine groep en vaak zijn meerdere kinderen afwezig. Officieel hebben zich 6 kinderen ingeschreven maar er zijn nooit meer dan 4 aanwezig. Sterker nog, veel lessen gaan niet door omdat er te weinig leerlingen zijn - het minimum is 3.

De opbouw en de opdrachten van de les zijn hetzelfde als bij de jongere groep. Puk vertelt echter dat ze het moeilijk vindt de lessen Rots en Water in zo'n kleine groep te geven. De meeste opdrachten en gesprekken werken volgens haar pas in een grotere groep. Bovendien zijn de leerlingen minder gemotiveerd. Zij zitten vaak wat passief op de bank en de juf heeft moeite hen te activeren. Zij doen wel mee met de opdrachten maar met minimale inspanning. Van agressiviteit of onhandelbaarheid was echter tijdens deze lessen geen sprake. Ook in deze klas hield de juf de lijntjes kort en werden overtredingen van de regels meteen berispt. Omdat de lessen zo vaak uitvallen, komt de lessenreeks niet echt van de grond. Er is te weinig om op

voort te borduren en er ontstaat niet echt een band tussen de verschillende leerlingen. Toch zijn er ook in deze groep momenten en opdrachten die goed gaan, waarbij er een gedeelde focus tot stand komt en de kinderen effectief en geconcentreerd samenwerken. Tegen het einde van de reeks wordt besloten de beide groepen Rots en Water samen te voegen. De grotere leerlingen moeten mee doen in de groep met jongere kinderen. Slechts een van deze 'combinatie' lessen is geobserveerd maar dat leek goed te werken. De verantwoordelijkheid die de oudere kinderen op deze manier kregen, leek hun te motiveren.

Uit deze observaties blijkt vooral dat de samenstelling van de groep er enorm toe doet. Maar hieruit blijkt ook hoe belangrijk het is minder gemotiveerde (en potentieel explosieve) leerlingen te laten leiden door een zeer capabele docent. Zelfs met een potentieel (buitengewoon) lastige groep kan een goede (Rots en Water) docent met een duidelijk lesplan en overzicht meestal de dynamiek in juiste banen leiden. Net als bij de hiervoor beschreven les voorlezen, zien we dat ondersteuning (en begeleiding) van een vrijwilliger voor orde en rust in een klas een oplossing kan zijn. Daarnaast blijkt aanwezigheid van leerlingen (en dus steun van ouders) toch van groot belang te zijn voor de continuïteit van de lessen. Hoe goed een docent ook kan zijn.

Van deze etnografische beschrijving stappen we nu over naar de observaties die zijn gesystematiseerd met behulp van een codeerschema.

Analyse codeerschema

In het schooljaar 2014/2015 is er in blok 1 en blok 2 door verscheidene observanten (bestaande uit studentonderzoekers, leden van het onderzoeksteam en de projectleiding) gebruik gemaakt van codeerschema's tijdens het observeren van de lessen van de Kinderfaculteit. In totaal zijn er in de eerste en tweede lessenserie 81 observatieschema's ingevuld van 70 verschillende lessen. Hier rapporteren wij alleen de uitkomsten van de codeerschema's die in het tweede blok zijn afgenomen. In het eerste blok werd er slechts gewerkt met een conceptversie van het observatieschema en zijn de uitkomsten, door de geringe hoeveelheid schema's die zijn ingevuld, niet representatief voor het totale aanbod van de lessen in blok 1.

In totaal zijn er in het tweede blok 50 lessen geobserveerd aan de hand van dit schema en zijn er 61 codeerschema's gebruikt. We moeten opmerken dat er meer educatieve lessen zijn geobserveerd dan culturele en

sportlessen. In totaal zijn er 37 observatieschema's ingevuld voor educatieve lessen, 13 voor culturele lessen, en 11 voor sportactiviteiten. De reden dat er meer schema's ingevuld zijn dan het aantal geobserveerde lessen, komt doordat er in sommige gevallen twee codeurs aanwezig waren per les. Dit was nodig omdat we nog steeds bezig zijn de inter-codeurbetrouwbaarheid van dit meetinstrument vast te stellen. Centraal staat hierbij dus de vraag in hoeverre twee verschillende observanten/codeurs een activiteit op dezelfde manier beoordelen. We hopen aan het begin van het tweede blok van schooljaar 2015/2016 dit proces af te ronden.

Zoals in tabel 4.1 en 4.2 is weergegeven, bestaat het gehanteerde observatieschema uit vijf categorieën. Iedere categorie bestaat uit verschillende stellingen die op waarheid en relevantie voor de les zijn beoordeeld (deze afzonderlijke stellingen zijn niet weergegeven in de tabellen in dit rapport). Waarheid representeert de mate waarin de codeur het eens is met de stelling op de schaal: (1) beslist onwaar; (2) onwaar; (3) niet onwaar/niet waar; (4) waar; (5) beslist waar. Relevantie representeert de mate waarin de codeur vindt dat de stelling relevant of van belang was in de les. Hierbij zijn dezelfde antwoordcategorieën gehanteerd. De observatieschema's zijn ingevuld nadat de lessen zijn afgelopen. De schema's zijn ingevuld mede aan de hand van notities die zijn gemaakt tijdens de les. Het invullen van het schema tijdens het observeren heeft namelijk als nadeel dat de observant onvoldoende inzicht heeft in wat er nog gaat gebeuren.

Zoals valt af te lezen in tabel 4.1 zijn de activiteiten opgesplitst in de categorieën educatief, cultureel en sport. Om de anonimiteit van docenten te waarborgen, is besloten niet per activiteit te rapporteren, maar alleen per categorie. Bij de lessen Engels, Voorlezen en het Zondagscollege maken we een uitzondering, omdat deze informatie niet direct aan individuele docenten gekoppeld kan worden en er interessante verschillen zijn in de waardering van de lessen. Deze verschillen staan gerapporteerd in tabel 4.2. Uiteraard wordt de anonimiteit van de betreffende docenten gewaarborgd in de presentatie van de uitkomsten.

Tabel 4.1 Overzicht van de gemiddelde uitkomsten per categorie in blok 2

Activiteit	Regels en afspraken	Feedback en aanmoediging	Docent: competentie	Warmte, contact en lesstijl	Leerlingen: participatie en sociaal
Educatief	6,8	7,1	7,1	7	6,9
Cultureel	6,8	7,1	7,1	7,1	6,8
Sport	8,8	8,5	8,6	7,6	8,7

Tabel 4.2 Overzicht van de gemiddelde uitkomsten opgesplitst per activiteit

Activiteit	Regels en afspraken	Feedback en aanmoediging	Docent: competentie	Warmte, contact en lesstijl	Leerlingen: participatie en sociaal	Gemiddelde score
Engels 1	7	7,8	8	8,3	8,5	7,9
Engels 2	7,5	8	8,7	9	7,5	8,1
Engels 3	6,8	7,3	7,3	7,4	6,4	7,0
Zondagscollege 1	8,3	8	8	7,5	7,5	7,9
Zondagscollege 2	6,8	6,3	7	6,5	7,	6,7
Zondagscollege 3	7,5	8	8	7,8	8,5	8,0
Zondagscollege 4	8,5	7,5	8	7,5	8,5	8,0
Voorlezen 1	5,5	5	5	4,5	3	4,6
Voorlezen 2	-	7	7	7	6	6,8
Voorlezen 3	8,3	7	8	7,8	7	7,6

In tabel 4.1 en 4.2 staat alleen *de gemiddelde eindbeoordeling* per categorie. Deze eindbeoordeling, die geïnterpreteerd moet worden als een cijfer op een schaal van 1 tot 10, is gebaseerd op de scores die zijn toegekend aan de afzonderlijke stellingen per categorie. De meest in het oog springende constatering is dat sportactiviteiten door de observanten op alle onderdelen gemiddeld hoger zijn beoordeeld dan culturele en educatieve activiteiten. Wat niet terug te zien is in de scores is dat er bij educatieve activiteiten 18 maal een onvoldoende is gegeven voor een specifiek onderdeel en bij culturele activiteiten 5 maal een onvoldoende. Bij sportactiviteiten hebben de observanten geen enkele keer een onvoldoende toegekend aan één van de onderdelen.

In tabel 4.2 is verder te zien dat het gros van de lessen een ruime voldoende of hoger scoort, behalve Voorlezen 1. Met een 4,6 is dit de enige les die met een onvoldoende beoordeeld is.

Deze indicaties duiden er op dat het in het algemeen redelijk goed gaat bij de Kinderfaculteit, vooral met de sportlessen, maar ook bij de educatieve en culturele activiteiten. De onvoldoendes geven aan dat er in de laatste twee domeinen absoluut ruimte is voor verbetering. Dit versterkt het beeld dat er veel variatie is in de kwaliteit en effectiviteit van de lessen.

Dit hoofdstuk probeert door middel van gedetailleerde beschrijvingen van lessen en het systematisch in kaart brengen van observaties van deze lessen een adequaat beeld te geven van de activiteiten van de Kinderfaculteit. Daarvoor gebruiken we kwalitatieve data om een aantal thema's en spanningsvelden te belichten. Het eerste thema werd in de inleiding al genoemd: de communicatie tussen de docenten van de Kinderfaculteit en de leerkrachten op de basisscholen.

Communicatie met scholen

Zowel de docenten als de leraren zijn ervan overtuigd dat contact tussen hen nodig is bij problemen met gedrag en motivatie in de Kinderfaculteit.¹² Zoals een schooldirecteur het zei: "Dingen samen aanpakken met de groepsleerkracht kan problemen in de les [bij de Kinderfaculteit] voorkomen." De projectleiders, de directeuren van de scholen, de leerkrachten en de docenten gaan ervan uit dat leraren van de basisscholen tips kunnen geven aan docenten van de Kinderfaculteit en dat leraren ook leerlingen kunnen laten weten dat problemen zijn besproken met docenten. Vooral als de lessen bedoeld zijn als een inhoudelijke verlenging van wat er op school gebeurt, is er nog extra reden om formeel of informeel communicatielijnen tussen de leerkrachten en docenten open te houden.

Van overeenstemming op het gebied van leerstof is vooral sprake bij het Zondagscollege. Volgens het projectteam en op basis van de observaties is de communicatie tussen de docenten van het Zondagscollege en de leraren op de basisscholen beter dan bij alle andere activiteiten. Maar ook hier functioneerde de communicatie niet altijd adequaat. Het volgende citaat van een docent betrokken bij het Zondagscollege bevestigt dit:

De projectleiders nemen contact op met de scholen, maar ik val daarbuiten. Dus dan weet ik niet wat er allemaal besproken wordt. (...) En dat vind ik ook jammer. Want ik zou er ook dan misschien bij kunnen zijn [om] even te kijken wat er besproken wordt. Maar ja, ik heb ook niet veel uren natuurlijk.

De dimensie tijd wordt vaak genoemd. Uit interviews blijkt dat het niet helder is wanneer er contact tussen docenten en leraren moet zijn en

¹² In deze paragraaf maken wij gebruik van de scriptie *Can and should it be an extension?*, van studentonderzoeker Bo Nijenhuis (2015: 31-34).

wie hierbij betrokken moet worden (bijvoorbeeld het projectteam van de Kinderfaculteit). Toch gaven de meeste docenten en leraren aan de communicatie te waarderen en zelfs behoefte te hebben aan meer (en regelmatiger) contact.

Tegelijkertijd waren er ook bij sommige leraren zorgen over te veel contact. Deze uitspraak van een leraar is representatief voor wat andere leraren hebben verteld:

Er zijn twee kanten. Aan de ene kant heb je zoiets van nou prima wat ze na schooltijd doen hè, dit is op school en dat doen ze na schooltijd. (...) Aan de andere kant is het misschien ook wel leuk om wat meer erover te horen of eens een presentatie [bij te wonen]. Maar ja, daar moet je dan wel weer tijd voor vrijmaken en wanneer ga je dan daarnaar toe? Dus het is een beetje dubbel denk ik.

Andere communicatieproblemen, ook genoemd tijdens een brainstorm met het projectteam, hadden te maken met hoe de informatie over de programmering gepresenteerd wordt. Het zou volgens een leraar op de school voor speciaal onderwijs te ingewikkeld zijn voor haar leerlingen. Dit citaat biedt inzicht in de problemen rondom het inschrijfproces. Maar het laat ook zien waarom gedetailleerde informatieverstrekking (ook over individuele leerlingen) vanuit de Kinderfaculteit en betrokkenheid van leraren van de basisscholen belangrijk is:

Je hebt dat boekje waar ze mee komen. Nou wat ik in de klas altijd doe is ik ga met ze zitten. Gaan we dat boekje bekijken. Staat veel te veel informatie in dat boekje. Dus we halen eruit wat voor onze kinderen zeg maar geschikt zou kunnen zijn. (...) Ja en dan kunnen ze thuis kijken en dan die inschrijfformulieren inleveren natuurlijk. Ja en die mogen ze ook bij ons weer terug in leveren. Dus die drempel is echt heel laag.

Kortom, de communicatie tussen de (docenten van de) Kinderfaculteit en de (leraren van de) scholen is verbeterd maar blijft een uitdaging. We komen hierop terug in de conclusie.

Communicatie met en betrokkenheid van ouders

Volgens de Startnotitie Kinderfaculteit (SDVB 2013) blijkt uit de wetenschappelijke literatuur dat een breed draagvlak bij ouders een randvoorwaarde is

om maatschappelijk succes te realiseren. Zowel de docenten als de leraren waren regelmatig kritisch over de betrokkenheid die de Kinderfaculteit van ouders vraagt. De aanwezigheid bij de activiteiten en de relaties met ouders werden beschreven als te vrijblijvend. In de woorden van een leraar:

[I]s het allerbelangrijkste wat je van die kinderen nodig hebt en van de ouders...gewoon commitment. (...) Het is niet iets waarvan ze kunnen zeggen aah ik heb geen zin, ik heb geen tijd en dan aah euhm. Nee je schrijft je ergens voor in en in de grote mensenwereld gaat het ook zo. Je moet ook naar school.

Regelmatig zegt een lid van het bestuur van Vitaal Pendrecht dat ouders veel meer macht hebben dan ze zelf door hebben. Uiteraard is het de vraag of de ouders daarop zitten te wachten. Het is ook de vraag in hoeverre deze boodschap aankomt bij de verschillende ouders. Aansluitend hierop heeft een lid van het Kinderfaculteit projectteam in een interview het idee geopperd dat ouders bij elkaar komen om te praten over de opvoeding van hun kinderen:

Daar zou ik ook wel naartoe willen. Dat gewoon een bijeenkomst komt waar de ouders [praten over] waar zij zelf belang bij hebben of mee zitten of wat dan ook. Je hebt in de stad een project dat heet Opvoeders in actie. En dat zijn ouders die zelf ook gesprekken kunnen voeren met ouders over opvoedingsthema's. En dat is niet zo van, iemand van een instelling ... die zegt hoe het moet. Maar gewoon open het gesprek voeren.

Er is dus bij leraren, docenten, Vitaal Pendrecht en het projectteam een gevoel van urgentie rondom communicatie met en betrokkenheid van ouders. Men gaat er vanuit dat meer commitment van ouders kan leiden tot meer participatie van kinderen, en ook tot meer burgerkracht. Daarom is de two-generational approach overgenomen. Het betrekken van ouders en zelfs het mikken van de interventie op ouders is een expliciet doel geworden. Op dit gebied zijn er positieve ontwikkelingen zoals Kids4Fit (waarbij ouders en kinderen leren over hoe om te gaan met overgewicht). Maar als het de bedoeling is dat ouders betrokken en actief worden (bijvoorbeeld vaker vrijwilliger worden, de Kinderfaculteit zien als hun interventie of hun kinderen motiveren om mee te blijven doen aan leerzame lessen) dan moeten de relaties met ouders en het commitment van ouders veel sterker worden.

De projectleiding van de Kinderfaculteit wil ouders sterker betrekken via de scholen. Bijvoorbeeld leraren beter instrueren over activiteiten van de

Kinderfaculteit en vragen om ouders intensiever te adviseren, en informatie verspreiden door presentaties te maken. Tot op zekere hoogte gebeurt dit al. Gezien de matige betrokkenheid echter van ouders (bijvoorbeeld de extreem lage opkomst tijdens een ouderavond), is alleen deze ‘remedie’ waarschijnlijk niet adequaat. Proactief ouders bellen, sms’en, app’en en mailen lijkt ook niet echt van de grond te komen.

Om daadwerkelijk meer commitment bij ouders te bewerkstelligen, is een intensievere benadering nodig. Vooral bij de lessen die een cognitieve stimulans kunnen realiseren. Hier komen we op terug in de conclusie en aanbevelingen.

Strenger of juist niet?

Volgens de Startnotitie Kinderfaculteit (SDVB 2013) is een ‘gedeelde pedagogische visie’ ook een van de randvoorwaarden voor succes die uit de wetenschappelijke literatuur naar voren komt. In theorie, zoals voorgescreven in de *Pedagogische wijkvisie Pendrecht*, moet iedere docent op de hoogte zijn van de regels en richtlijnen die in dat document staan.¹³ In het Plan van Aanpak (Bijlage 2 van Paille, Huisman, en Fiorito 2015: 66), geschreven door het projectteam, staat het volgende:

Voor het waarborgen van een veilige leeromgeving wordt de disciplinerende 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.

Tot zover de theorie. Tijdens de pilotfase hebben er veel pesterijen tussen de kinderen plaatsgevonden. Uit de directe observaties tijdens schooljaar 2014/2015 blijkt dat er weinig werd gepest. Slechts incidenteel waren er ruzietjes tussen leerlingen en de situaties tijdens de activiteiten waren bijna altijd *emotioneel veilig*. Zoals genoemd in de inleiding waren alle

13 In dit document dat dateert uit de tijd van de Kindercampus, staan deze woorden: “De volgende richtlijnen kunnen houvast geven in het vertalen van de visie naar gedrag. De richtlijnen maken ook duidelijk waarop iedereen aan te spreken is.”

geïnterviewde docenten die ook al tijdens de pilotfase werkzaam waren positief over de verbetering in de sfeer tussen de leerlingen en in de lessen rondom de Kinderfaculteit. Dat botst echter met de constatering (1) dat de docenten in het algemeen al positief waren over de sfeer en de lessen tijdens de pilotfase en (2) dat de beoordelingen van docenten over 2014/2015 ten opzichte van de pilotfase licht zijn gedaald. Toch geven de directe observaties aan dat de problemen die zich voordeden tijdens de pilotfase voor een groot deel zijn gereduceerd of weggenomen.

De discussie omtrent disciplineren binnen de Kinderfaculteit is hieraan gerelateerd. Men worstelt met de vraag of het nog steeds nodig is het time-out regime systematisch en volledig uit te voeren. Tijdens schooljaar 2014/2015 hebben diverse docenten laten weten het time-out systeem niet nodig te vinden. Eén van de projectleiders gaf aan in een interview daar hetzelfde over te denken. Tegelijk zijn er tegengeluiden, zoals blijkt uit de observatiedata.

In de praktijk is er soms onduidelijkheid over het toepassen van gedragsregels van de Kinderfaculteit. Sommige docenten weten niets over het ingevoerde time-out systeem, laat staan dat ze daarin adequaat getraind werden. Interviews met docenten maakten duidelijk dat ze niet het gevoel hadden dat de projectleiding hen zou steunen bij het gebruik van het time-out systeem of hen aan zou spreken bij het niet gebruiken hiervan wanneer het volgens leden van het projectteam nodig was. Zoals wellicht te verwachten viel, vonden sommige docenten het blijkbaar fijn om in een grijs gebied te blijven waarin de regels niet helemaal duidelijk waren.¹⁴

Respondent: Ja ik moet eerlijk zeggen dat ik er niet zo veel moeite mee had dat ze [de regels] niet in het begin al duidelijk hadden. Want als docent heb je toch vaak wel je eigen regels dus die hanteerde ik in het begin gewoon en dat werkte goed.

Interviewer: En die [regels] waren anders dan wat ze nu aangegeven hebben?

Respondent: Ja, [maar] ik ben vaak niet zo snel van die time-out. Nu doe ik het wel als...ja, eigenlijk ook niet zo heel snel.

Het projectteam weet dat er veel ambiguïteit is rondom deze kwestie. De leden van het projectteam hebben uiteraard ook ideeën over wat hieraan gedaan zou kunnen worden. Zoals een projectleider het zei:

14 Een uitgebreidere rapportage van de interviews gebruikt in deze paragraaf is te vinden in de scriptie *Lesgeven na de pilotfase*, van studentonderzoeker Dion Snoek (2015: 28-30).

Wat ik zie is dat heel veel docenten niet de time-out hanteren. Dat vinden ze niet nodig. En ik heb wel het idee dat sommige docenten vooral soms wat moeite hebben met sommige kinderen om dat goed te hanteren. Maar wat we zouden willen doen is dat we zeg maar dat verhaal wat in die pedagogische visie beschreven staat, in intervisiemomenten hebben we het daarover, [we] hebben twee keer per jaar of twee keer per lessenserie een overleg. Hebben we [een] moment van intervisie met de docenten en daarin wordt daarover gesproken of geoefend of op een soort intervisie manier tips uitgewisseld. Er is vorige week bijvoorbeeld een soort workshop geweest voor de trainers van de sportverenigingen en dat werd gegeven door een pedagoog van sport. Ja die meneer...die deed het gewoon op een hele leuke stimulerende goeie manier en hij had het vooral over lastig gedrag van kinderen en hoe je daar zo'n les goed kan houden en zo'n kind ook erbij kan houden, wat dan handig is, wat dan werkt. Daar zaten ook time-out momenten in die sommige trainers hanteren. En we willen nu met hem afspreken om ook een keer zo'n training te organiseren voor de andere docenten, dus niet alleen voor de trainers van sportclubs maar ook voor andere docenten gewoon. Ik denk dat het meer ook iets is van het er over hebben en zeg maar dat docenten sterker worden in het gedrag wat ze vertonen ten aanzien van de kinderen, dan dat het een instrumentje is. Ja, dus eigenlijk zijn we er op zo'n manier mee bezig.

Toen dit onderwerp besproken werd met een ander lid van het projectteam naar aanleiding van de vraag of het wenselijk is dat docenten dezelfde stijl hanteren, was dit het antwoord:

R: Nou, dat vind ik moeilijk. Ergens zeg ik ja maar aan de andere kant in de wereld buiten school en ook op de middelbare school zie ik toch allerlei verschillende stijlen, dus waarom zou je dat niet hier ook doen? Ik denk wel dat je moet werken volgens een bepaalde visie allemaal. Dus die positieve bijdrage leveren aan de ontwikkeling van kinderen maar op welke manier doe je dat?

I: Er is een [pedagogische] wijkvisie.

R: Ja precies, de wijkvisie is er zeker. (...) [H]ij kan er zijn, hij kan gelezen worden, maar in hoeverre wordt die ook nageleefd? En zit het echt in je? En handel je daar vanuit naturen naar?

Hier zien we niet zo zeer onenigheid in het projectteam als de zoektocht naar een nieuw evenwicht in een situatie die volgens diverse docenten verbeterd is.

Het pedagogisch uitgangspunt van de Kinderfaculteit is overal werken met dezelfde visie en wijkaanpak. De projectleiding neigt naar betere training, monitoring en (pittige) intervisiesessies (bij zwakkere docenten) aan de ene kant, maar ook naar ruimte voor maatwerk aan de andere kant. We komen bij de aanbevelingen hierop terug.

Waarom besluiten kinderen om wel/niet deel te nemen?

Om beter te kunnen achterhalen waarom kinderen besluiten wel of niet deel te nemen aan de Kinderfaculteit hebben twee studentonderzoekers samen met een onderzoeksassistent focusgroepen afgenomen met groepen kinderen in de klas.¹⁵ Negen focusgroepen zijn gehouden met kinderen van De Hoeksteen en De Koppeling. Op De Hoeksteen zijn vijf groepen geïnterviewd in de klassen 5, 6 en 7. Op De Koppeling wordt een andere groepsindeling gemaakt en hiervan zijn vier groepen geïnterviewd. Leden van het onderzoeksteam hadden afgesproken met de leerkrachten dat zij tijdens de les deze groepsinterviews mochten afnemen. De klas werd in twee groepen opgedeeld, waarbij een groep bestond uit kinderen die zich voor de Kinderfaculteit hadden opgegeven en de andere groep uit kinderen die niet meededen met de Kinderfaculteit. Twee verschillende vragenlijsten zijn samengesteld voor deze groepen (zie hiervoor Bijlage 2). De focusgroepen namen ieder ongeveer een kwartier in beslag.

Door de kinderen werden diverse redenen genoemd om niet deel te nemen aan activiteiten van de Kinderfaculteit. Ten eerste noemden zij praktische bezwaren. Vaak is er niemand thuis, omdat ouders werken of broers en zussen niet aanwezig zijn. Niemand kan de deur opendoen en het kind opvangen na afloop of ouders kunnen hun kinderen niet brengen en halen vanwege werk. Ook logistieke zaken bleken een reden te zijn: de Kinderfaculteit was simpelweg te ver fietsen. Daarnaast zitten sommige kinderen al op andere sporten (die zij soms zijn begonnen via de Kinderfaculteit, en die nu via de instuif op een reguliere sportvereniging zitten) en deze trainingen vallen samen met activiteiten van de Kinderfaculteit. Vervolgens werden docenten als te streng ervaren (taekwondo wordt genoemd, maar ook hockey, waarbij kinderen als ze iets fout deden als straf rondjes om het veld moesten lopen).

¹⁵ In deze paragraaf wordt gebruikt gemaakt van gegevens die zijn weergegeven in de scriptie *The Magic of Motivation*, van studentonderzoeker Lisa Kaldenbach (2015: 67-69).

Een interessant misverstand is ook dat kinderen dachten dat er inschrijfgeld betaald moest worden om je op te geven voor de Kinderfaculteit en dat het te duur was. En soms wilden zij wel deelnemen, maar waren ze gewoon te laat met inschrijven. Een andere opmerkelijke constatering is dat een leerling heeft aangegeven te zijn gepest op de Kindercampus en dat dit een reden was om zich niet op te geven voor de Kinderfaculteit. Sommige leerlingen hadden zich weliswaar ingeschreven voor de Kinderfaculteit, maar werden tot hun spijt uitgeloot wegens te veel inschrijvingen. Anderen gaven aan dat na schooltijd weer naar 'school' gaan als onwenselijk wordt ervaren. Hierbij worden met name Frans en Engels als voorbeeld genoemd. Sommige activiteiten (waaronder zwemmen) zijn alleen voor de hogere klassen, jongere kinderen die wij interviewden komen daarvoor niet in aanmerking. Ook interessant is dat kinderen vinden dat de Kinderfaculteit meer met de tijd mee moet gaan en minder ouderwetse spelletjes, zoals schaken, zou moeten aanbieden. Tot slot vond een ondervraagde leerling dat de Kinderfaculteit zou moeten toetsen aan het eind van een lessenserie, anders 'onthouden we niks'. De activiteit blijkt dan niet als zinvol te worden ervaren.

Voornamelijk Engels blijkt populair onder de leerlingen omdat zij graag televisieprogramma's en films in het Engels willen volgen of zich al realiseren dat deze taal later in het leven onmisbaar is. Uit de transcripties blijkt ook dat ouders het belangrijk vinden dat leerlingen vanwege Engels naar de Kinderfaculteit gaan. Echter, als één van de onderzoekers vraagt of ouders het verplichten dan roepen alle kinderen volmondig 'nee'. Een leerling geeft aan dat de opstelling van zijn/haar ouders dwingender is met betrekking tot het Zondagscollege, want dat is om te leren. Kinderen zijn zich bewust dat het bij de Kinderfaculteit gaat om leuk en leren, en dat als er teveel nadruk wordt gelegd op dat activiteiten leuk moeten zijn dit ten koste gaat van leren. Ten slotte wordt toch pesten genoemd als probleem, voornamelijk als kinderen nieuw zijn bij de Kinderfaculteit.

Deze mix van uiteenlopende meningen van leerlingen die wel of niet meedoen genereert meer vragen dan antwoorden – zeker gezien het feit

- (1) dat de leerlingen die meedoen aan de tevredenheidsenquête zo (buitengewoon) positief zijn en
- (2) dat de participatie- en aanwezigheidscijfers toch te wensen over laten.

Zijn de resultaten van de tevredenheidsenquête gebaseerd op de (sociaal wenselijke) antwoorden van een zelf-selecterende groep kinderen (die tot het einde van blok twee blijven komen) zodanig dat ze geen nuttige inzichten genereren? Kunnen deze interviews met leerlingen gebruikt

worden om de Kinderfaculteit voor kinderen (en ouders) aantrekkelijker te maken of leiden ze alleen maar tot uiteenlopende en zelfs tegenstrijdige aanpassingen?

Wat wel duidelijk naar voren komt, is dat veel ouders hun kinderen niet verplichten mee te doen ook al zijn ze voor een cursus van 15 weken ingeschreven. Het is behoorlijk vrijblijvend. Veel ouders zien de Kinderfaculteit activiteiten niet als een belangrijke poging om hun kinderen te helpen. Ze hebben blijkbaar niet het idee dat de Kinderfaculteit van hen is, of zou kunnen worden (laat staan dat ze zelf voor een deel voor het succes van deze interventie mede verantwoordelijkheid dragen).

De kwalitatieve data geven aan dat ondanks de uitdagingen het goed gaat in de meeste lessen van de Kinderfaculteit. Maar de kwalitatieve gegevens leiden ook tot de conclusie dat er of veel meer commitment van ouders moet ontstaan of dat de doelstelling van 85% participatie (voor minstens 3 uur per week) bijgesteld moet worden. Wanneer te weinig kinderen zich voor minstens 3 uur per week inschrijven en daadwerkelijk aanwezig zijn, is er geen reden om te verwachten dat de activiteiten van de Kinderfaculteit bij veel leerlingen in Pendrecht tot meetbare verbeteringen in cognitieve of sociaal-emotionele ontwikkeling zullen leiden. Kort gezegd, het zou enorm helpen als ouders echt hun schouders eronder zouden zetten.

5. Zelforganisatie, (ouder-)vrijwilligers en burgerkracht

De voornaamste kritiek op onze eerste tussenevaluatie was dat er te weinig aandacht uitging naar (voorwaarden voor) zelforganisatie en hoe vrijwillige participatie plaatsvindt binnen de Kinderfaculteit en bewonersorganisatie Vitaal Pendrecht. Terecht is opgemerkt dat om de 'primaire' doelen (cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingen van leerlingen versterken) te realiseren, de 'secondaire' doelstelling rondom sociale cohesie en samenwerking toch essentieel is.¹⁶ Omdat we ons de kritiek op het eerste rapport aantrekken, sluiten we het empirische gedeelte van dit tweede rapport af met aandacht voor zelforganisatie en (ouder-)vrijwilligers.

Vanaf het begin van de Kinderfaculteit was het idee dat om de primaire doelstelling te realiseren een fors aantal (ouder-)vrijwilligers uit de buurt nodig zouden zijn. In een brainstormbijeenkomst over de achterliggende veranderingstheorie bij Stichting de Verre Bergen is op 12 augustus 2014 is een getal van 200 *vrijwilligers* als doel genoemd. De vraag is of deze 200 vrijwilligers van de Kinderfaculteit zouden moeten zijn of van zowel Vitaal Pendrecht als de Kinderfaculteit. Er is echter een lange weg te gaan: in het afgelopen schooljaar 2014-2015 telde de Kinderfaculteit slechts 41 vrijwilligers, waaronder een onbekend maar zeker gering aantal ouders.

De gedachte was dat met een grote groep vrijwilligers de Kinderfaculteit goed zou kunnen functioneren en ook dat het uiteindelijk betaalbaarder zou worden doordat (ouder-)vrijwilligers langzaam maar zeker bepaalde taken van professionals zouden overnemen. Dit hoefde zeker niet meteen bij de opzetfase te gebeuren. Het was echter wel een basisaanname dat honderden (proto-)professionaliserende (vgl. De Swaan 2004: 251-253) vrijwilligers (inclusief ouders) deze verantwoordelijkheden zouden overnemen wanneer de Kinderfaculteit goed op de rails was gezet.

Uiteraard wil niemand dat kinderen in Pendrecht slechts voor vier of vijf jaar verrijkende ervaringen op doen totdat de financiële impuls van een filantropische organisatie (en de aandacht van onderzoekers) beëindigd wordt. Laten we dus helder zijn over wat dient te gebeuren. De beste manier

¹⁶ Anders gezegd, de relatief makkelijker te kwantificeren *uitkomst* doelen voor de kinderen kunnen niet los gezien van de moeilijk te kwantificeren doelen rondom het *proces* waardoor deze bereikt kunnen worden.

om de continuïteit van de Kinderfaculteit te waarborgen is een *wisselwerking* op gang te krijgen tussen:

- (1) het produceren van consistente, sterke en *meetbare uitkomsten* die de Kinderfaculteit aantrekkelijk maken voor *nieuwe partners* (en kapitaalverschaffers) inclusief de (lokale) overheid, en
- (2) het werven van (proto-)professionaliserende ouders en vrijwilligers die in staat zijn om, met een basis van professionele ondersteuning, *gedeelde verantwoordelijkheid* voor het succes van deze interventie te dragen.

Met burgerparticipatie kunnen garanties voor succes zeker niet gegeven worden. Sterker nog, gezien de aard van deze interventie mogen we de zorgen over hoe zelf organiserende burgers de ongelijkheid juist kunnen *versterken* niet over het hoofd zien. Deze zorgen zijn voor een deel empirisch onderbouwd, onder andere door sociologen van de Erasmus Universiteit die diverse buurten van Rotterdam zoals Pendrecht onderzoeken.¹⁷ Het is geen geheim dat Rotterdamse burgerinitiatieven regelmatig mislukken (Uitermark en Duyvendak 2007). Net zoals de meeste pogingen om scholen en kansen van kinderen in achterstandswijken te verbeteren (vgl. Hess 1999; Meyer en Van Klaveren 2013). Dankzij het werk van Sampson (2012) en vooral Putnam (2000, 2015: 234) is internationaal een van de meest solide bevindingen in de sociale wetenschappen dat in buurten waar mensen relatief rijker en hoger opgeleid zijn (1) mensen meer kennis hebben van hoe politieke en institutionele processen handig beïnvloed kunnen worden en (2) mensen meer *civic engagement* (actief burgerschap) vertonen. De verbanden zijn niet simpel of lineair in de praktijk, zoals we zullen zien. De algemene conclusie is toch dat achterstandswijken in het algemeen relatief weinig *collective efficacy* vertonen. Achterstandswijken hebben lagere niveaus van sociale cohesie omdat ze gekenmerkt worden door lagere informele sociale controle gebaseerd op samenwerking en vertrouwen tussen wijkbewoners. Vooral als het gaat om de kenmerken van individuele burgers in sociaal-economisch achtergestelde en etnisch diverse buurten zoals Pendrecht, hebben wetenschappers dus serieuze redenen om te verwachten dat ongelijkheid eerder toeneemt dan afneemt (en dat de achterstand van kinderen in kansarme wijken eerder groter dan kleiner wordt), naarmate

17 Zie bijvoorbeeld “‘Mattheüs in de buurt’: met burgerparticipatie stijgt sociale ongelijkheid” van Snel en Engbersen (www.socialelvraagstukken.nl, gepost op 14 sept. 2015).

burgers in Rotterdam Zuid aangewezen zijn op de ‘kracht’ van hun eigen organisaties en netwerken (vgl. Uitermark 2014).

Maar Vitaal Pendrecht komt niet uit de lucht vallen. Aan de andere kant staan de genoemde tradities van samenlevingsopbouwprojecten die in het collectieve geheugen van Rotterdammers in wijken als Pendrecht zijn terecht gekomen. Zoals Uitermark (2014: 9) terecht opmerkt, nog “[b]elangrijker dan de precieze bevolkingssamenstelling van een buurt, is een institutioneel weefsel van stichtingen en verenigingen die mensen in staat stellen zich met elkaar te verbinden. [Er zijn] plaatsen waar dat weefsel sterk is ontwikkeld...[Dit] zijn broedkamers waar initiatieven een vruchtbare bodem vinden om zich te verbinden en te groeien.” Verder zijn Putnam’s (2015) analyses van de dramatische afbrokkeling van ‘civic engagement’ en gemeenschapszin en exploderende ongelijkheid in kansen voor kinderen in de VS alleen in beperkte mate relevant voor Nederland en andere rijke landen met een ontwikkelde verzorgingsstaat.¹⁸ Dit alles illustreert waarom de Kinderfaculteit implicaties kan hebben voor de stedelijke, landelijke, en mogelijk ook internationale debatten over ‘burgerkracht’ en de (onbedoelde) consequenties van een ‘terugtrekkende’ of ‘faciliterende’ overheid die ‘ruimte maakt’ voor zelf-georganiseerde bottom-up interventies (vgl. Van Bochove, Tonkens, en Verplanke 2014; Bailey 2012; Kleinhans, Romein, en van Ham 2015; Van Ham, en Van der Meer 2015).

Terugblik

Het is dus belangrijk om de *big picture* te zien. De naoorlogse geschiedenis van Rotterdam wordt gekenmerkt door een sterke infrastructuur voor

18 Putnam is met name beroemd vanwege zijn boek uit 2000 *Bowling Alone*. Dit boek kan gelezen worden als een wake up call over het afbrokkelen van netwerken en organisaties (van vrijwilligers) die in het verleden mensen in staat hebben gesteld om collectief verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen gemeenschappen. Vijftien jaar later analyseert *Our Kids* hoe vooral kansarme kinderen de dupe zijn van een structurele belastingverlichting en subsidies voor rijke populaties en machtige corporaties enerzijds en, anderzijds, een bijna religieus geloof in de autonomie van individuen, de zelfregulerende markt, en sociale mobiliteit voor hard werkenden mensen (de Amerikaanse droom). Dit heeft geresulteerd in een (extreem) gefragmenteerde, ongelijke samenleving waar de kinderen “from the wrong side of the tracks” in andere werelden leven en minder mogelijkheden hebben dan kinderen van kansrijke families. Putnam laat niet alleen zien dat de kloof in objectieve levenskansen voor kinderen van hoogopgeleide ouders en van laagopgeleide ouders geëxplodeerd is vanaf ongeveer 1980, maar ook dat deze kloof zeer waarschijnlijk veel groter zal worden in de komende jaren (Putnam 2015: 44) – tenzij er echt werk gemaakt wordt van analyses zoals de zijne.

samenlevingsopbouwprojecten (Uitermark 2012, 2014). Ondanks deze rijke traditie werd Pendrecht vanaf de jaren negentig niet alleen gezien als een achterstandswijk (zie bijvoorbeeld de Rotterdamse Sociale Index 2012) maar zelfs als de minst kindvriendelijke buurt van deelgemeente Charlois (Steketee et al 2012). Geraakt door de opeenstapeling van problemen in hun buurt hebben leden van Vitaal Pendrecht hun schouders gezet onder een poging om de wijk omhoog te tillen. Veel leden van deze bewonersorganisatie zijn geïnspireerd en in vele gevallen (in)direct gevormd door de van oudsher rijke tradities van samenlevingsopbouw.

De oprichting van Vitaal Pendrecht hangt sterk samen met twee ingrijpende gebeurtenissen die kort na de eeuwwisseling plaatsvonden.¹⁹ Ten eerste was er een uitgebreide herstructurering van grote delen van de wijk. Ten tweede ging het om de dood van een dertienjarige jongen. Op 1 februari 2003 werd Seder Soares doodgeschoten bij het metrostation in Pendrecht (Station Slinge), nadat hij met een aantal andere kinderen sneeuwballen gooide naar voorbijgaand verkeer. De respondenten maakten duidelijk dat deze laatste gebeurtenis ook een enorme impact op de wijk heeft gehad.

Vitaal Pendrecht is in 2003 begonnen en dat is eigenlijk naar aanleiding van een enorme herstructurering in de wijk, want, nou dertig, veertig procent van de woningen zijn afgebroken of opnieuw ingericht, zeg maar, de flats zijn leeggehaald en opnieuw ingericht qua woningen. ... Dus dan kun je je wel voorstellen dat het hele hart uit die buurt was, en iedereen die daar al vanaf het begin af aan woonde die raakte gewoon eigenlijk een beetje in een rouwsituatie, want het is ingrijpend hoor, als je huis gesloopt wordt. Nou, toen gebeurde de sneeuwbalmoord bij de metro van Sedar Soares, dus dat heeft de wijk helemaal in een diep dal [doen landen].” (Bestuurslid bij Vitaal Pendrecht)

Wat wel belangrijk was, in 2003, was op 1 februari, toen waren de jongens aan het sneeuwballen gooien op de Slinger, en een van die jongens werd doodgeschoten door een automobilist die erlangs kwam. Dat leverde een enorme schok in de wijk op, maar ook in het land, want

19 Deze gebeurtenissen worden uitgebreider besproken in de scriptie *Opdat iedereen er beter van wordt*, van studentonderzoeker Lianne Smit (2015: 23-26). Smit heeft tijdens de pilotfase haar veldwerk verricht, maar haar scriptie afgerond na de publicatie van de eerste tussenrapportage. Vandaar dat we de uitkomsten van haar afstudeeronderzoek pas konden meenemen bij deze rapportage.

er kwamen allerlei media in de wijk kijken hoe erg het hier allemaal was, enzovoort. Dus Pendrecht werd afgeschilderd als een no-go-area, als een wijk waar je niet, nou ja, daar moest je niet heen, dat was heel gevaarlijk. Terwijl ik iedere keer het idee had, van ja, dit is hier gebeurd, het had net zo goed in Zuidwijk kunnen gebeuren, want het lag op de grens, maar waar heeft men het eigenlijk over. [...] Ja, veel bewoners hadden ook zoiets van nou worden we wel heel erg in een verkeerd daglicht gesteld, daar willen we ook niets van weten. (Bestuurslid bij Vitaal Pendrecht)

Van oudsher was er in Pendrecht een aantal bewonersverenigingen, vaak georganiseerd vanuit een woningbouwvereniging. Maar het lijkt erop dat deze gebeurtenissen nodig waren om het functioneren binnen het lokale netwerk van organisaties te verbeteren. Volgens een geïnterviewde (oud-)opbouwwerker functioneerden de organisaties niet zoals gewenst tot na de dood van Soares. Toen verscheen ook de naam Vitaal Pendrecht.

Al die activiteiten gingen onder de noemer van Vitaal Pendrecht, en later in 2005 is de stichting Vitaal Pendrecht opgericht [...] dus wij waren een soort van, hoe moet je dat zeggen, een motor in de wijk, die allerlei mensen uitdaagde tot dingen en gingen kijken van waar is er dan hulp te krijgen om zo'n activiteit ook inderdaad succesvol te laten zijn. (Bestuurslid bij Vitaal Pendrecht)

De respondenten laten dus merken dat de combinatie van de 'Soares shock', de ingrijpende transformatie van hun wijk, en hun herinnering aan Pendrecht als een 'betere arbeiderswijk' elkaar versterkt hebben en de burgerkracht in de wijk hebben aangewakkerd.

Hoe de 'motor in de wijk' werkt

In het geval van (Vitaal) Pendrecht is zelforganisatie geen overdreven term. In verschillende interviews met betrokkenen wordt het werken met professionals echter geassocieerd met kwalitatief hoogwaardige programmering en implementatie.²⁰ Vitaal Pendrecht werft vrijwilligers niet actief. De betrokken kernfiguren van de organisatie lijken te vertrouwen op mond-tot-mondreclame. Het vertrouwen op deze strategie heeft te maken

20 Zie voor een uitgebreidere rapportage van deze interviews de scriptie van Smit (2015: 35-37).

met het feit dat sommige mensen met een uitkering voor een deel wegens de vergoeding vrijwilligerswerk doen. Tegelijk blijkt dat deze mensen niet altijd de gewenste motivatie en vaardigheden hebben.

Misschien op den duur ook die mensen een bepaalde richting meegeven dat ze nog meer kunnen doen, dus iets hoger op die ladder te krijgen vanuit hier, een stukje cv-builden misschien [...] activeren om richting werk, ja dat hoop je dan. [...] Dat kan ook een klein stapje zijn, dat kan ook bijvoorbeeld een moeder zijn die geen Nederlands spreekt, die alleen maar thuis zit, misschien door bij ons iets te doen komt ze naar buiten, ontmoet ze andere mensen en als wij dat zien dan kunnen we bijvoorbeeld een koffieochtend organiseren, zie je: dat heeft niets met kinderen te maken, maar ja, er zijn wel doelen, maar die zijn niet heel duidelijk vastgelegd. (Projectleider bij Kinderfaculteit)

Hierdoor kiest Vitaal Pendrecht ervoor om met contracten voor vrijwilligers te werken wanneer mensen vaste taken vervullen voor een bepaalde periode. Met de vrijwilliger worden afspraken gemaakt wat en wanneer hij/zij gaat doen.

Als mensen echt iets willen, voor vast, dat ze moeten vanuit Sociale Zaken, of het UWV, dan ga ik wel voor ze zitten en dan gaan we even afspraken maken en dan zeg ik 'luister, we gaan een contract opmaken en dan verwacht ik ook dat je je daaraan houdt. Doe je dat niet, dan ga ik wel Sociale Zaken inlichten dat je niet komt, of steeds te laat bent of wat dan ook', ik zeg dus 'we gaan ons nu wel aan het contract houden, zo ziet het eruit, en je mag nu nog kiezen, weet je wel, nou, als het contract opgestuurd is naar Sociale Zaken sta je geregistreerd'.
(Bestuurslid bij Vitaal Pendrecht)

Voor de organisatie is het uiteraard belangrijk dat de vrijwilliger ook de afspraken nakomt.

Het werkt wel twee kanten op, want er zijn ook mensen die komen dan langs en die zeggen dan: 'ja, ik wil wel zo'n soort gastvrouw in het nieuwe gebouw worden', 'ja, maar we hebben nu ophalers nodig', 'nee, maar dat vind ik niet leuk'. Zo werkt het ook niet... (Bestuurslid bij Vitaal Pendrecht)

Wie participeert, en wat doen ze?

Zoals hierboven is gemeld, telt de Kinderfaculteit nu 41 vrijwilligers.²¹ Hieronder vallen 13 vrijwilligers die assisteren bij de sportactiviteiten. De resterende groep is betrokken bij uiteenlopende activiteiten georganiseerd door de Kinderfaculteit. Veel van de activiteiten vinden plaats buiten de muren van de gebouwen van de Kinderfaculteit, zoals de brigadiersdiensten. Elke dag helpen brigadiers de leerlingen onderweg naar de Kinderfaculteit bij gevaarlijke oversteekpunten. Er zijn ook vrijwilligers die assisteren bij het Arboretum, de kooklessen en op de basisscholen. De taken van maar liefst 52% van de vrijwilligers worden buiten het gebouw van de Kinderfaculteit uitgevoerd.

De vrijwilligers hebben bijna allemaal een eigen functie. Daarnaast zijn er drie vrijwilligers die bij de Kinderfaculteit bekend staan als duizendpoot. Dit zijn volgens de projectleiders vrijwilligers die vanwege hun enthousiasme en vaardigheden meerdere rollen op zich hebben genomen. Eén vrijwilliger is begonnen als administratief medewerker maar assisteert ondertussen ook als voorleesjuf bij de kleuters.

Cijfers over werkloosheid onder vrijwilligers ontbreken. Volgens gegevens die zijn aangeleverd door de projectleiders ontvangt 46% van de vrijwilligers een vergoeding voor hun inzet. Dit is geen betrouwbare indicatie van werkloosheid onder vrijwilligers. Toch kan dit gezien worden als een signaal dat een groot percentage van de vrijwilligers, net als een fors percentage van volwassenen in Pendrecht, werkloos is.²²

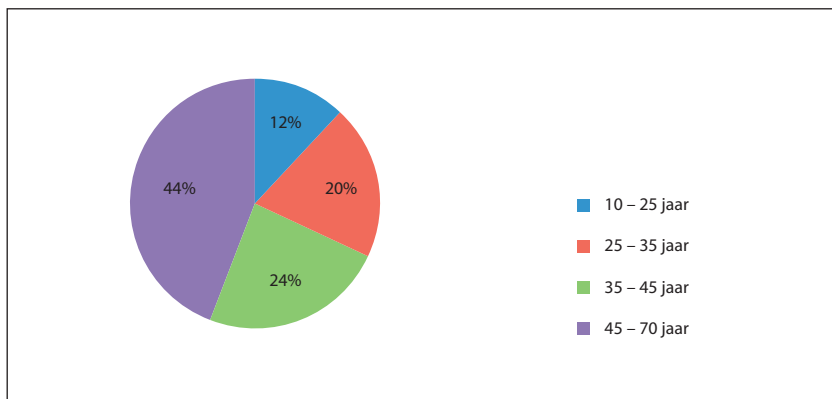
De vrijwilligers worden niet formeel geassocieerd in termen van etniciteit. Wel hebben de projectleiders gezegd dat ongeveer de helft van de vrijwilligers een niet-westerse achtergrond heeft. Dit komt ook grotendeels overeen met schattingen die betrekking hebben op alle inwoners van Pendrecht. Ongeveer 56% van de bewoners in de wijk heeft een niet-westerse achtergrond.

21 In deze paragraaf wordt gebruik gemaakt van gegevens die zijn weergegeven in de scriptie *Wie draagt de wijk?*, van studentonderzoeker Ilse Dronkert (2015: 19-22).

22 Het aantal werkzame personen in Pendrecht bedroeg in 2008 61% (van de bevolking tussen 15 en 64 jaar). Het aantal bijstandsuitkeringen in Pendrecht is relatief hoog met 169 per 1000 huishoudens (2009). Het gemiddelde aantal bijstandsuitkeringen voor Rotterdam ligt fors lager: 99 per 1000 huishoudens. Bron: <http://rotterdam.straatinfo.nl/ buurtgegevens/ Pendrecht+-+Gemeente+Rotterdam/> en <http://www.eo.nl/ditisdedag/reportage/item/de-bijstand-wat-kost-dat-eigenlijk/>.

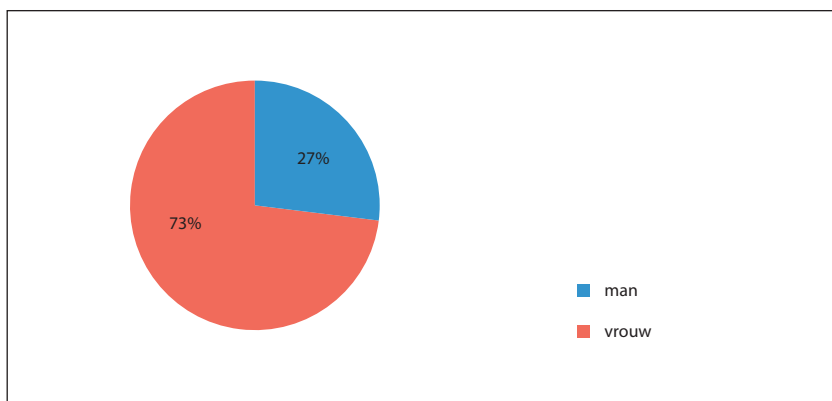
Wat betreft de leeftijd van vrijwilligers is het opvallend dat de leeftijdscategorie 45 tot 70 jaar het sterkst is vertegenwoordigd.

Figuur 5.1 Leeftijd vrijwilligers



De genderverhouding onder de vrijwilligers van de Kinderfaculteit is ook onderzocht. In figuur 5.2 is een verdeling te zien.

Figuur 5.2 Gender verhouding vrijwilligers



In het algemeen komt de populatie vrijwilligers overeen met de samenstelling van de wijk. Alleen de genderverhoudingen zijn niet representatief voor Pendrecht. En er zijn heel weinig ouder-vrijwilligers. Over het precieze

aantal kon niemand een uitspraak doen, maar in 2014/2015 waren er minder dan tien ouder-vrijwilligers.

Drie verhaallijnen

Volgens onze interviews en observaties zijn de drie volgende verhaallijnen (over in totaal vier mensen) representatief voor diverse typen buurtbewoners.²³ Elk verhaal geeft inzicht in de uitdagingen en kansen van het versterken van de sociale netwerken van de Kinderfaculteit. Veel buurtbewoners hebben behoefte aan informeel contact en positieve interacties (en rituelen) die hen uit hun sociale isolement kan halen. Ze hebben ook behoefte aan een persoonlijk aanspeekpunt bij de Kinderfaculteit en professionele ondersteuning.

Aisha

Aisha is een moeder van drie kinderen en afkomstig uit Syrië. Ze woont drie jaar in Pendrecht. Ze heeft een vrolijke uitstraling en lacht vriendelijk naar andere ouders. Vaak draagt ze een wijde donkere jurk over een donkere linnen broek. Haar gekleurde hoofddoek contrasteert met haar kleding. Ze vindt het lastig om met andere ouders en docenten te praten omdat ze moeilijk is te begrijpen. Ze is echter hard bezig om haar Nederlands te verbeteren en durft steeds meer met andere buurtbewoners een gesprek aan te gaan. Ondanks haar pogingen heeft zij nog geen waardevolle contacten opgebouwd in de wijk. Hierdoor voelt zij zich op sommige momenten eenzaam. Naast haar zus en haar eigen gezin heeft zij geen familieleden in Pendrecht. Haar man en zij zijn drie jaar geleden naar Nederland gekomen vanwege de politieke onrust. Ze hebben toentertijd alles achter moeten laten in Syrië en een nieuw leven moeten opbouwen in Pendrecht. Ze zegt dat zij voornamelijk contact heeft via de school maar dat het contact vooral bestaat uit het uitwisselen van beleefdheden. Vriendschappen heeft Aisha nog niet gesloten in Pendrecht.

Ze is op een dag de Kinderfaculteit binnen gestapt en heeft zich aangemeld als vrijwilliger. Haar motivatie om vrijwilligerswerk te doen is om sociale contacten op te doen en haar Nederlands te verbeteren. Naast dat zij iets wil betekenen voor de wijk wil zij vooral ook zichzelf ontwikkelen. De wens om betekenisvol vrijwilligerswerk te verrichten, bleek helaas niet

23 Zie Dronkert (2015: 45-53).

zo makkelijk als gedacht. Zelf had zij de wens om het voorlezen aan kleuters te begeleiden. Op deze wijze heeft zij contact met ouders en kinderen en kan zij tegelijkertijd haar Nederlands verbeteren. “Ik kan nog niet goed Nederlands lezen, maar dat wil ik juist oefenen door voor te lezen voor de kleintjes,” heeft ze een keer gezegd.

Uiteraard vertelde een lid van het projectteam aan Aisha dat zij haar niet geschikt vonden om voor te lezen aan de kleuters omdat ze geen goed Nederlands spreekt. De ontwikkeling van de kinderen stond centraal in deze beslissing. Dit zorgt ervoor dat Aisha, ondanks haar motivatie, niet participeert binnen de Kinderfaculteit.

Hier zien we uitdagingen, maar ook kansen. Vitaal Pendrecht is in staat om tientallen mensen zoals Aisha met de Nederlandse taal te helpen. Een betere taalbeheersing bij mensen als Aisha zou kunnen leiden tot een vergroting van het sociale netwerk van de Kinderfaculteit en motivatie om te participeren bij veel meer buurtbewoners en ouders.

Marja en Tine zijn een ander verhaal. De kennis en vaardigheden van deze twee hoogopgeleide vrijwilligers voldoen ruim aan de verwachtingen van de projectleiders, waardoor zij veel verantwoordelijkheid krijgen. In hun verhaal komt naar voren dat hun verkregen cultureel kapitaal soms bijdraagt aan een sociale kloof met de andere vrijwilligers en tevens de professionals.

Tine en Marja

Tine en Marja zijn 50-plussers en wonen al 16 jaar samen in Pendrecht. Tine is geboren en getogen in Pendrecht en voelt zich verbonden met de wijk. Marja heeft een lange tijd in Zuidwijk gewoond maar is vanwege haar relatie met Tine naar Pendrecht verhuisd. Vorig jaar hebben zij een enorm project aangepakt: samen hebben ze in vijf maanden een verwilderd landschap opgeknapt tot een educatieve tuin: het Arboretum Pendrecht. In eerste instantie is alleen Tine benaderd om deze taak op zich te nemen. Toen Marja onverwacht zonder werk kwam te zitten, heeft zij naast haar reguliere vrijwilligerswerk ook besloten om vrijwilliger te worden van het Arboretum. Zowel Tine als Marja zijn hoogopgeleid en zijn voor hun ontslag werkzaam geweest als maatschappelijk dienstverlener en docente Frans en Nederlands aan een middelbare school. De motivatie van Tine en Marja was dat zij zich niet nutteloos wilden voelen tijdens de periode dat zij werkloos waren. Zij wilden zich inzetten voor hun buurt.

Toentertijd werd het opzetten van het Arboretum gezien als een experiment waarbij nog niet duidelijk was welke rol het Arboretum zou

vervullen in de buurt. Hoewel een bestuurslid van Vitaal Pendrecht formeel gezien de projectleider was, en Tine en Marja de rol van project-assistent op zich namen, werd al snel duidelijk dat Tine en Marja zelfstandig moesten werken. Zo hebben zij op eigen initiatief een kruidentuin, een terras met een picknicktafel en een bijenhotel aangelegd. De hoeveelheid vrijheid die zij krijgen om zelf iets te veranderen binnen het Arboretum ligt volgens Tine en Marja aan het feit dat zij erkend worden als goed functionerende hoogopgeleiden.

X heeft ons altijd onze gang laten gaan. We hebben geen beperking of iets dergelijks, we hebben gewoon een normale baan gehad. Dus zij vond dat wij prima in staat waren om het zelf te regelen.

Tine en Marja ervaren deze zelfstandigheid als een groot voordeel omdat zij de vrijheid krijgen om een budget te gebruiken naar eigen wensen. Verschillende initiatieven zijn hierdoor van de grond gekomen.

Ja, je bent hier gewoon altijd bezig. Dat is fijn. De vrijheid die we krijgen om zelf iets op te pakken is natuurlijk wel leuk omdat we onze eigen dingen kunnen opstarten.

Het vertrouwen van de professionals in Tine en Marja wordt echter maar deels als positief ervaren. Zij hebben het gevoel dat hun kwaliteiten op sommige momenten worden overschat. Hierdoor worden ze voor hun gevoel te veel vrijgelaten door professionals en hebben zij af en toe het idee dat zij er alleen voor staan.

Een voorbeeld wordt gegeven door Marja. Dit jaar is zij gevraagd om de tuinlessen te geven voor de Kinderfaculteit. In eerste instantie moest zij over het voorstel nadenken omdat zij geen ervaring heeft met tuinlessen geven. Nadat Marja had ingestemd met het voorstel had zij ondersteuning verwacht van de Kinderfaculteit. Ze heeft echter in de periode dat de lessen begonnen geen professionele ondersteuning gekregen en moest op sommige momenten improviseren. Verschillende factoren belemmerden haar functioneren wat haar onzeker maakte. De eerste tuinlessen begonnen in oktober waardoor zij met stormachtig weer niet met de kinderen naar buiten kon. Bovendien is de herfstperiode geen gunstige periode voor tuinlessen omdat er dan niets groeit. Dus moest zij zelf alternatieven verzinnen om de kinderen bezig te houden, zoals een bezoek van een imker. Marja geeft aan dat ze het op sommige momenten erg lastig vond om de lessen inhoud te geven.

Een tweede dilemma dat Marja beschrijft is waarom zij moeite ervaart met het lesgeven. Vanwege een tekort aan aanmeldingen zijn drie jongens in de leeftijdscategorie 8-10 in een groep leerlingen met een gemiddelde leeftijd van 6-7 jaar geplaatst. Marja heeft daardoor soms moeite om lessen te geven die leuk zijn voor de jongere kinderen én de oudere kinderen. Daarnaast vertelt ze dat een meisje van 6 jaar erg aanhankelijk is en veel aandacht nodig heeft. Een oudere jongen heeft ADHD en eist daarom ook veel aandacht op. Ze kan het op dat moment wel oplossen door haar ervaring als docente Frans en Nederlands. Ze vindt het echter jammer dat zij op sommige momenten geen ondersteuning krijgt van de Kinderfaculteit. Volgens Marja krijgt zij door haar vroegere functie als docente Frans en Nederlands op een middelbare school het vertrouwen van de projectleiders. Ondanks dat haar vroegere functie iets 'totaal anders' is dan het begeleiden van een extra-curriculaire basisschoolactiviteit. Ze heeft het gevoel dat de Kinderfaculteit haar kwaliteiten overschat waardoor zij volledig wordt losgelaten.

De erkenning van hun capaciteiten geeft Tine en Marja een gevoel van waardering. Wel leidt het gebrek aan professionele begeleiding ertoe dat ze zich niet echt verbonden voelen met de Kinderfaculteit of Vitaal Pendrecht.

We worden wel gewaardeerd omdat we zoveel doen maar die waardering wordt niet omgezet in de vraag 'Hebben jullie nog extra hulp nodig?'

De waardering is volgens Marja gebaseerd op de zelfstandigheid die zij allebei tonen. Het lesgeven ziet Marja dan ook niet als een onderdeel van de Kinderfaculteit. Het gebrek aan professionele ondersteuning doet afbreuk aan het gevoel van verbondenheid met de Kinderfaculteit.

Tuurlijk, het is een onderdeel van de Kinderfaculteit. (...) Maar ik heb niet zoiets van ik ben docent van de Kinderfaculteit. Nee, ik geef les op Arboretum.

Naast het gemis van professionele ondersteuning missen Tine en Marja de verbintenis - of, beter gezegd, positieve interacties - met de andere vrijwilligers die werkzaam zijn op het Arboretum. Hierbij maken zij onderscheid tussen hun eigen werkhouding en capaciteiten en de kwetsbare en afhankelijke houding van de andere vrijwilligers. Bijna alle andere vrijwilligers van het Arboretum hebben een fysieke of geestelijke beperking. In het bijzonder zijn er veel vrijwilligers met psychische diagnoses als schizofrenie, burn-out of depressiviteit. In vergelijking met de kwetsbare positie van de

andere vrijwilligers worden Tine en Marja als zelfstandige, hoogopgeleide ondernemers beschouwd. Volgens Tine en Marja zien de andere vrijwilligers hen ook als 'anders' vanwege hun krachtige positie. Er ontstaat een sfeer waarbij de vrijwilligers Tine en Marja geen gelijkwaardige band opbouwen met de overige vrijwilligers omdat zij ze moeten ondersteunen. Tine en Marja vinden dat de andere vrijwilligers geen initiatief durven nemen waardoor zij te vaak begeleiding moeten geven.

Als ik tegen Mohammed zeg dat hij iets moet doen. Dan doet ie een stukje en vraagt hij of het goed is en dan moet je helemaal meelopen, zijn werk erkennen en zeggen dat ie ermee door kan gaan. Ze vragen voortdurend bevestiging omdat ze geen eigen initiatief hebben. En dat is jammer.

Door onze directe observaties weten we dat Tine en Marja het Arboretum als een groot succes zien. Er zijn positieve interacties en ze zijn trots op hun project binnen de Kinderfaculteit. Maar ze hebben ook het gevoel dat ze er alleen voor staan. Hun skills, werkervaring en cultureel kapitaal - en het feit dat het Arboretum fysiek afgelegen is - plaatsen Tine en Marja in een geïsoleerde positie binnen de sociale en geografische 'wereld' van de Kinderfaculteit. Vanuit hun positie ervaren zij soms een overbelasting en missen ze regelmatig een gevoel van verbondenheid.

Zowel het verhaal van Aisha als Tine en Marja illustreert hoe uiteenlopende niveaus van cultureel kapitaal zorgen voor een gevoel van isolatie. Het volgende verhaal gaat over een alleenstaande moeder die is uitgegroeid tot een actieve vrijwilliger. Dit verhaal laat juist zien dat participatie een gevoel van isolatie kan verminderen.

Samira

Samira woont haar hele leven in Pendrecht. Ze is een alleenstaande moeder en heeft een zoontje van 8 jaar oud. Als vrijwilliger van de Kinderfaculteit heeft ze diverse functies bekleed: administratief medewerker, verkeersbrigadier, assistente bij de spelletjes van de kleuters en ophaaldienst van de kinderen op de basisscholen. Daarnaast valt ze af en toe ook in op andere plekken als vrijwilligers ziek zijn. Samira beschrijft zichzelf als een multi-inzetbare vrijwilliger die alles oppakt, bij alle activiteiten van de Kinderfaculteit betrokken wil zijn en erg vertrouwd is geraakt met de Kinderfaculteit. Dat was zeker in het begin niet zo. Hoewel zij uit eigen initiatief contact heeft gezocht met de Kinderfaculteit geeft Samira aan dat ze de neiging had om direct te stoppen.

Nou ik liep er gewoon langs en ze gaven een voorlichting en ik ging even kijken en ik dacht echt: wat doe ik hier? En dat zagen ze ook aan mij dat ik dat dacht.

Voordat zij contact zocht met de Kinderfaculteit bevond zij zich in een moeilijke periode in haar leven. Ze had depressieve en suïcidale gedachtes, waardoor zij totaal geïsoleerd raakte in haar eigen buurt. In het begin, tijdens de pilotfase, sprak haar lichaamstaal boekdelen.

Omdat ik een dode huismus was. Voordat ik hier kwam, kwam ik nauwelijks buiten. Ik was depressief. Ik had nauwelijks sociale contacten behalve mijn zoontje. (..) Ik zat alleen binnen.

De sociale isolatie verminderde het zelfvertrouwen van Samira, waardoor zij het lastig vond om zichzelf op de voorgrond te plaatsen. In het begin durfde ze nauwelijks iets te vragen of zelf te ondernemen.

Het vrijwilligerswerk bij de Kinderfaculteit begon met het ophalen van de basisschoolkinderen. Dit was toentertijd noodzakelijk omdat de activiteiten van de Kinderfaculteit verspreid lagen over verschillende gebouwen. Toen de Kinderfaculteit zich vervolgens vestigde in een centraal pand was het ophalen van de basisschoolkinderen niet meer noodzakelijk waardoor veel vrijwilligers stopten met het werk. Samira werd als enige van de 'ophaal' vrijwilligers benaderd met de vraag of zij een andere taak wilde bekleden.

Ja, het werk was op, er was niets te doen. [...] En mij werd gevraagd om meer dingen te doen. Ze zagen toch iets in mij dat ik dat kon. En daar was ik heel blij mee. Want ik dacht ook ze hebben mij niet meer nodig.

Samira geeft aan dat zij tijdens haar werk regelmatig ergens tegenaan loopt waardoor zij vragen moet stellen aan professionals of andere vrijwilligers. De projectleiders nemen altijd de moeite om haar bepaalde zaken uit te leggen, zegt Samira. Hierdoor kon zij na verloop van tijd steeds meer zaken zelfstandig afhandelen. De erkenning van de Kinderfaculteit gaf Samira blijkbaar het zelfvertrouwen waardoor ze meer verantwoordelijkheid durfde te nemen.

Ja, vroeger was het meer meelopen en meekijken. Het duurt wel lang want na een half jaartje weet je ook niet alles hoor, maar nu krijg ik meer taken en dan weet je ook meer.

Daarnaast heeft ze het gevoel dat haar kennis en vaardigheden haar meer in contact hebben gebracht met de professionals en vrijwilligers. Ook komt zij door het vrijwilligerswerk in contact met mensen buiten de Kinderfaculteit. Zo vertelt ze dat ouders van de basisschool van haar zoontje haar vaak herkennen op het schoolplein waardoor ze dan automatisch even een praatje kan maken. Ook de kinderen van de Kinderfaculteit herkennen haar buiten op straat. Het vrijwilligerswerk heeft haar sociale netwerk voor haar gevoel enorm vergroot.

En sinds ik dit werk doe heb ik heel veel mensen leren kennen en je kent ook al die kinderen en ik woon hier vlakbij. Als het zaterdag is vliegen de kinderen om je nek en zeggen: hoi juf. Dan komen ze allemaal bij je. Ja, dat vind ik leuk.

Het gaat om micro-interacties op het schoolplein en zaterdag bij de supermarkt. Door haar werk komt ze tevens in aanraking met andere vrijwilligersinstanties. Ze wordt regelmatig benaderd door de projectleiding of een bestuurslid van Vitaal Pendrecht met de vraag of zij andere projecten wil aanpakken.

Als er iets is, denken ze: o, dat vind Samira wel leuk. Dan doe ik dat: dat GGD project ook. Ik wist niet dat het er was, maar een professional zei dat tegen mij: jij vind dat leuk en zo is dat zo ontstaan.

De verbondenheid die Samira voelt met de Kinderfaculteit staat volgens haar in relatie tot de groei van haar kennis en vaardigheden.

Ik ben nu meer onderdeel van Kinderfaculteit zeg maar. Het is meer van: ik hoor er bij. Ze zeggen ook vaak: dat kan je ook aan Samira vragen, wat vroeger niet zo was. Nu kan ik dat wel.

Naast een bron van informatie verschaft de toegang tot het sociale netwerk haar een gevoel van verbondenheid waardoor zij de medewerkers van de Kinderfaculteit ziet als meer dan collega's.

Ik beschouw alle mensen [bij de Kinderfaculteit] niet als collega's maar als familie. Je hebt een soort band gekregen met ze. (...) Ik ga iedere dag met een glimlach naar mijn werk.

Onze observaties geven de indruk dat het vrijwilligerswerk bij de Kinderfaculteit Samira daadwerkelijk uit een depressie heeft geholpen en dat zij nu als actieve buurtbewoner-ouder een positieve bijdrage levert.

Ik vind het leuk. Want ik had dit niet en ik ben ook gegroeid. Ik ben meer voor mezelf gaan opkomen en ik heb gewoon weer een leven gekregen. De Kinderfaculteit heeft mijn leven verbeterd. Als ik dit niet zou hebben zou ik nog steeds in mijn huisje zitten.

Samira's verhaal illustreert hoe haar persoonlijke groeiproces enerzijds gepaard gaat met de juiste balans van professionele begeleiding en vrijheid en autonomie. Ze is haar vrijwilligerswerk begonnen als ophaaldienst medewerker waar zij toentertijd nog onzeker over was. Gedurende haar tijd als vrijwilliger heeft ze een vertrouwensband opgebouwd met de projectleiders en bestuursleden waardoor ze in overleg geleidelijk aan meer taken kreeg. Doordat de professionals inspeelden op haar capaciteiten werd het zelfvertrouwen van Samira vergroot en durfde zij steeds meer verantwoordelijkheid te nemen. Haar verantwoordelijke positie binnen de Kinderfaculteit motiveert Samira om actief betrokken bij de Kinderfaculteit te blijven.

Een open organisatie: Kansen en knelpunten

Iedereen lijkt welkom bij de Kinderfaculteit. De gemoedelijke sfeer van de organisatie is open van karakter. De goede verstandhouding met de projectleiders en bestuursleden wordt benadrukt tijdens interviews met diverse vrijwilligers. Zoals één van hen het zei:

Ja, eigenlijk alleen van [de projectleiders van de Kinderfaculteit] en [leden van bestuur van Vitaal Pendrecht] krijg ik directe begeleiding. Maar het is niet zo dat je merkt dat zij betaalde krachten zijn. Het gaat allemaal zo gemoedelijk en zo hoort het ook vind ik.

De projectleiders geven aan dat zij gezien willen worden als een toegankelijk aanspreekpunt. Een belangrijk doel hiervan is om de vrijwilligers het gevoel te geven dat alles met hen besproken kan worden. Eén van de projectleiders heeft dit zo uitgedrukt:

Ik wil niet gezien worden als de projectleider die alleen maar in haar kantoortje zit. Ik hoop gewoon dat mensen mij aan durven te spreken.

[...] We hebben een soort opendeurenbeleid en dat heeft ook te maken met de vrijwilligers, dat je ook toegankelijk wilt zijn. Dat mensen niet op de deur hoeven te kloppen. Dat mensen zich vrij voelen dat is wat je wilt.

Een geïnterviewde vrijwilliger had in het verleden gewerkt aan een ander project in de wijk, waarbij de relaties met de betaalde krachten veel minder aangenaam waren. Mede hierdoor waardeert zijn het samenwerkingsverband bij de Kinderfaculteit:

Hier wordt niet gegrauwd en gesnauwd. Ze zeggen niet wat wij moeten doen. We hebben hier de vrijheid om je eigen ding te doen.

Er zijn ook interviews afgenomen met buurtbewoners die regelmatig deelnemen aan activiteiten van de Kinderfaculteit maar weinig binding met de organisatie ervaren. Een moeder die mee deed aan ouder-kind dans, sprak haar zorgen uit over de riskante verkeerssituaties in de buurt. Ze zou zelf een bijdrage hieraan willen leveren door te brigadieren, maar zij vond dat zij niet in staat was om zelf een initiatief daarvoor te beginnen.

Nou het hangt af of ik hulp heb om dat te kunnen doen, want je moet ook de middelen hebben om dat te kunnen. Maar als iemand zegt ga maar iets doen en je weet niet hoe je het moet doen. Ja dan houdt het op. Ik denk niet dat het zou lukken. Het is beter dat iemand die er van verstand van heeft (..) ja iemand die er verstand van heeft die dat zou kunnen begeleiden.

Hoewel sommige potentiële ouder-vrijwilligers wel ideeën hebben over verbeteringen die gerealiseerd kunnen worden, blijft begeleiding van professionals hard nodig.

Het vertrouwen van de projectleiders wordt ook herhaaldelijk benadrukt.

Ik heb geleerd om het aan te geven als ik iets niet kan. [En nu] weten ze dat ze op me kunnen vertrouwen. Ik ga niet zomaar iets afzeggen. Ik neem mijn taak heel serieus.

Een projectleider beschrijft dit groeiproces in de volgende bewoordingen:

Bij de vrijwilligers die we nu hebben zit wel een afhankelijkheid. Zo van: doe ik het goed?[...] Zoals [naam van een vrijwilliger] vindt het heerlijk om dingen te leren en [een andere] ook. Dan hoor ik wel: Oh Excel werkt het zo. Ik vind het zo fijn dat ik het kan.

Een vrijwilliger vertelde over haar 'Turkse buren' in een seniorenflat. Zij benadrukte dat met name een gebrekkige taalbeheersing een belemmering vormt voor haar buren om te participeren.

Ze willen wel, maar de taal is moeilijk en ze hebben veel kinderen, weinig tijd. Ik denk niet dat er veel initiatief van hun kant komt. [...] Zij die niet meedoen hebben niet geleerd om op de voorgrond te treden en zijn bang dat ze het niet kunnen.

Een projectleider geeft duidelijk aan oog te hebben voor dit soort uitdagingen, gerelateerd aan taal of iets anders:

Bij de spelletjeslessen is het eigenlijk de bedoeling om ouders die lessen te laten meemaken. Nu worden die mensen gewoon betaald, maar het is ook ons doel om hun betrokkenheid in de wijk te vergroten.

Een projectleider vindt dat het begeleiden van groepen kleuters voor veel potentiële (ouder-) vrijwilligers een brug te ver is. Deze projectleider wil uiteraard enthousiaste buurtbewoners niet intimideren.

Het is ook wel lastig. Het is niet alleen maar leuk en het loopt allemaal niet zo soepel. [...] Er was iemand die dit wel leuk vond, maar ik dacht ik laat het heel even gaan totdat het een beetje georganiseerd is. Zodat ze niet schrikt.

Hier en in het volgende citaat zien we niet alleen het belang van tact en het anticiperen op de huidige capaciteiten maar ook het belang van inschattingen van de groeiomglijkheden van (potentiële) vrijwilligers.

Je moet wel kijken bij welke rol iemand past en of ze op hun plek zitten. Je wil ze niet enthousiast maken om ze vervolgens af te schrikken. Anders kunnen we ze eerst laten voorlezen omdat het meer gestructureerd is en dan kun je altijd nog zien hoe het gaat.

Het proces van 'loslaten' (verantwoordelijkheid uit handen geven) gaat vrij soepel volgens de projectleiders. De ervaringen van een projectleider met brigadiers en afwezigheid geeft dit aan:

Net als de brigadiers: in het begin maak je een praatje wie gaat waar en overleggen over schema's en dergelijke. En nu weet ik het niet eens... Nou

ja, ik weet wel waar ze staan. Maar als er iemand ziek is dan regelen ze zelf vervanging. [...] Ze lossen het ook zo op en als het niet lukt dan komen ze toch wel. Maar dat vertrouwen hebben we gewoon, dat gaat vanzelf.

Nu komt wel eens voor dat we zeggen: sorry we zijn er vandaag niet. Dan geef je X en Y een soort van leiding. Tuurlijk zijn we altijd bereikbaar, maar je hebt dat vertrouwen gewoon en dat gaat goed. [...] Daar ontlene zij iets aan en voelen zich bijzonder. En dat mag ook wel want ze runnen hier ook gewoon de tent.

Volgens Uitermark en Duyvendak (2007: 1) is een veelvoorkomend probleem in achterstandswijken dat buurtbewoners niet geïnformeerd zijn over de initiatieven in de wijk. Om dit te onderzoeken heeft een student-assistent vijf weken meegelopen met de les ouder-kind dans. De twaalf deelnemers zijn ouders van kleuters die ook meedoen met de dansles. Vijf van de deelnemende ouders waren bereid om een interview te geven.

Vier van deze vijf respondenten gaven aan dat zij via de basisschool van hun dochters in contact zijn gekomen met de activiteit. Bij vier van de vijf ging dit via de Kinderfaculteitprogrammaboekjes die zijn uitgedeeld op basisschool De Hoeksteen. Een respondent heeft het voorlichtingsmateriaal via een andere ouder gekregen. Mede hierdoor associeerde de meerderheid van de respondenten de ouder-kind dans niet met een wijkbewonersorganisatie maar met de basisschool. Over de Kinderfaculteit zei één van de respondenten het volgende:

Ik ben ook via de school van mijn dochter bij de Kinderfaculteit terecht gekomen. Dus ik zou niet eens weten dat het bestond. Ik merk eigenlijk niet dat het er is.

Vier van de vijf respondenten geven wel aan behoefte te hebben aan nauwer contact. Een respondent die blijkbaar graag bij de Kinderfaculteit betrokken zou worden, merkte op:

Het is toch in een buurt waar je kind gaat opgroeien. Ik werk hier, je leeft hier iedere dag. Ik zou graag meer contact willen over of ik bepaalde dingen zou kunnen veranderen. Een aanspreekpunt waar ik mee zou kunnen praten over de dingen in de wijk.

Een andere deelnemer van ouder-kind dans, een moeder van twee kinderen, vertelde dat zij anderhalf jaar geleden samen met haar man uit Suriname

naar Pendrecht verhuisde. Tijdens het eerste jaar had zij weinig contact met buurtbewoners, onder andere omdat zij niet op veel plekken durfde te komen.

Toen ik hier pas in Nederland was, durfde ik niet met de metro. Ik ging niet verder dan Zuidplein. Nu durf ik wel verder te gaan.

Over haar sociale netwerk in de buurt zegt ze het volgende:

Ik ken wel bepaalde mensen maar dat is meer via de school omdat mijn dochtertje op school zit. Maar als je toch weer naar huis gaat ben je toch eigenlijk maar alleen. [...] Voor mezelf kijk ik toch altijd eerst de kat uit de boom. Dus dat vind ik lastig. Tenzij je merkt dat een persoon een beetje open is. Dat heb ik gemerkt hier. Soms moet je echt het contact zelf gaan maken, bijna forceren.

Zij geeft aan dat ze niet naar de vrijwilligers durft te stappen ondanks het plezier dat zij heeft beleefd aan de ouder-kind dans.

Hier bij ouder-kind dans merk je bijna niet dat het een project is van de Kinderfaculteit. En als je op het pleintje [1953] gaat, merk je wel dat mensen zich verzamelen. En dan ben ik wel nieuwsgierig, maar ik durfde geen contact met ze te maken.

Toch blijft de behoefte om contacten met andere buurtbewoners op te doen:

Dat mis ik wel. Dat ze bijvoorbeeld cursussen aanbieden. Het hoeft echt niet peperduur te zijn. Maar vooral gewoon bij elkaar komen en gewoon iets leuks doen met zijn allen. (...) Ik wou dat het contact beter kon zijn. We zouden gewoon een middag bij elkaar komen en vanuit daar kunnen we verder kijken hoe je dat zou kunnen doen. En soms als je samen bent kom je tot mooie ideeën. Dat we een groepje moeders hebben en iets kunnen organiseren voor onze kinderen. Maar nu zijn we allemaal losse individuen.

Participatie bij de Kinderfaculteit kan positieve (persoonlijke) transformaties teweegbrengen en (proto-) professionaliserende buurtbewoners en ouders kunnen belangrijke bijdragen aan de organisatie leveren. Sommige buurtbewoners hebben behoefte aan meer (informeel) contact in de wijk. Er is dus een groep ouders die wel degelijk zou willen participeren als ze op een handige manier benaderd worden.

De Kinderfaculteit kan nu geen 100 (laat staan 200) vrijwilligers aan. Het is wel tijd om de 'motor van de wijk' sterker en groter te maken. Een systematische benadering van potentiële (ouder-)vrijwilligers en meer (succesvolle) ontmoetingen tussen (potentiële) vrijwilligers bewerkstelligen kan helpen. Dit kan ook positief uitpakken voor kinderen van ouders (bijvoorbeeld een moeder die niet meer depressief is). Maar dit kan ook leiden tot gevoelens (bij toch al kwetsbare vrijwilligers) van overbelasting door te veel interacties met depressieve mensen (zie Arboretum voorbeeld). En mismatches tussen verantwoordelijkheden, vaardigheden en verwachtingen (zie Arboretum en een ouder die nauwelijks Nederlands spreekt maar wel aan kinderen wilde voorlezen). Het gevaar bestaat dat er spanning ontstaat tussen het doel om vrijwilligers te helpen zich te ontwikkelen en tegelijkertijd te focussen op de ontwikkeling van kinderen. Aan vrijwilligers moeten relatief hoge eisen worden gesteld en de samenwerking met professionals moet soepel verlopen. Er zijn dus kansen maar ook zaken die mis kunnen lopen.

6. Conclusie en aanbevelingen

Het tweede hoofdstuk (Terugkoppeling na de pilotfase) kan als een vrij gedetailleerde conclusie gelezen worden. Het gaat over positieve en uitdagende ontwikkelingen. In ieder van de drie hoofdstukken daarna (3, 4 en 5) treden we in details over talrijke aspecten van de interventie en trekken we deelconclusies. In plaats van al deze deelconclusies te herhalen, volgt een beknopte opsomming van de belangrijkste ontwikkelingen tijdens schooljaar 2014/2015. Deze zijn vaak op een wat hoger abstractieniveau dan de empirische hoofdstukken. Daarna gaan we over naar een aantal aanbevelingen.

Dit rapport gaat over de beginfase van een veelbelovend project. Schooljaar 2014/2015 was het eerste jaar dat de Kinderfaculteit, met haar nieuwe gebouw, een volledig jaarprogramma kon draaien. De uitkomst- en participatiecijfers die in dit rapport gepresenteerd worden, kunnen dus als nulmeting worden gezien. Door de komst van het nieuwe gebouw, de inzet en professionaliteit van het projectteam en de docenten, de betrokkenheid van (bestuurs-)leden van Vitaal Pendrecht, en de dagelijkse inspanningen van een tiental vrijwilligers zijn de ervaringen van honderden kinderen in Pendrecht verrijkt tijdens schooljaar 2014/2015. Het soort ervaringen die kansrijke kinderen en hun ouders vaak voor lief nemen en die vaak buiten het bereik van kinderen in achterstandswijken blijven, zijn succesvol aangeboden aan de 1037 leerlingen van de basisscholen in Pendrecht. Vooral voor de wat kwetsbaardere kinderen en hun families kan gesteld worden dat de Kinderfaculteit nu al een uitkomst is.

Het vertrouwen van de directeuren van de basisscholen in Pendrecht in de Kinderfaculteit neemt toe. Dit heeft te maken met de aanpassingen in de programmering die in 2014/2015 zijn gedaan. Vanwege de investeringen die in dit schooljaar zijn gemaakt, is de programmering van de Kinderfaculteit veel meer in de scholen geïntegreerd. Door de tutoring component is de programmering ook onderweg om de stap te maken van degelijk naar innovatief.

De doelstelling van 85% deelname van alle kinderen is in schooljaar 2014/2015 ten opzichte de pilotfase niet dichterbij gekomen. In blokken 1 en 2 hebben weer bijna de helft van de 1037 leerlingen op de vier basisscholen in Pendrecht zich ingeschreven voor één of meer Kinderfaculteit activiteiten. In totaal hebben 298 leerlingen (29%) deelgenomen aan blok 1 en aan blok 2 van de Kinderfaculteit. 63% van de kinderen die heeft deelgenomen aan blok 1 van de Kinderfaculteit, heeft ook weer deelgenomen aan één of meer

activiteiten van blok 2. Dit betekent dat ruim een derde van de kinderen (37%) is gestopt na blok 1 en zich niet opnieuw heeft aangemeld voor blok 2. Ten aanzien van de hoeveelheid kinderen die minimaal 3 uur participeren is ten opzichte van de pilotfase wel progressie gemaakt.

Uit de tevredenheidsenquête blijkt dat de participerende kinderen de activiteiten en de docenten hoge cijfers geven. De docenten zijn ook zeer te spreken over de kinderen, de activiteiten, en de gang van zaken bij de Kinderfaculteit in het algemeen.

Ondanks de aanwijzingen van positieve effecten op het gebied van cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingen, kunnen er nog geen conclusies getrokken worden. Pas wanneer deze trend de komende jaren doorzet, zou dat kunnen wijzen op een positief effect. Maar zelfs dan kan bij dit soort indicaties geconstateerd worden dat factoren op schoolniveau een belangrijke rol spelen.

Wat betreft de 50 lessen die zijn geobserveerd in het tweede blok van 2014/2015 waarbij codeerschema's zijn gebruikt, zijn de sportactiviteiten gemiddeld hoger beoordeeld dan de culturele en educatieve activiteiten. Bij specifieke onderdelen van het codeerschema zijn meerdere malen onvoldoendes gegeven (23 in totaal) bij culturele en educatieve activiteiten. Bij sportactiviteiten hebben de observanten geen enkele keer een onvoldoende toegekend aan één van de onderdelen. Toch waren de gemiddelde scores voor de culturele en educatieve activiteiten ook redelijk goed.

Een belangrijke zorg in de wetenschappelijke literatuur over initiatieven van buurtbewoners betreft het gevaar dat professionals de autonomie van burgers ontnemen. In Pendrecht bleken autonomie van vrijwilligers en begeleiding van professionals niet los van elkaar te kunnen bestaan. Dit brengt ons bij een aantal kansen en uitdagingen voor de Kinderfaculteit.

Alle samenwerkingspartners hebben vanaf het begin van deze interventie duidelijk gemaakt dat tijdens de eerste jaren de expertise van professionals leidend zou moeten zijn. Vanaf het begin was er ook de basisaanname dat gaandeweg steeds meer proto-professionaliserende vrijwilligers - inclusief een groot aantal ouders - uit de wijk een centrale rol in de interventie gaan spelen. Maar zoals het nu is, hebben we geen reden om aan te nemen dat het huidige aantal vrijwilligers (41) hard naar het doel van 200 zal groeien. Ondanks oprechte bedoelingen van het projectteam en de bestuursleden van Vitaal Pendrecht blijft het zeer de vraag of de Kinderfaculteit in de komende jaren over zal gaan van het model van 'professionele verantwoordelijkheid' naar het model van 'gedeelde verantwoordelijkheid' tussen veel meer vrijwilligers en een relatief kleiner percentage professionals (Van Bochove, Tonkens en Verplanke 2014).

De gemoedelijke sfeer tussen vrijwilligers en professionals binnen de Kinderfaculteit heeft er wel aan bijgedragen dat het veilig voelde voor de vrijwilligers om eerlijk te zijn over hun onzekerheden — ook met leden van het onderzoeksteam. Zij durfden eerlijk te praten over hun twijfels wat betreft hun capaciteiten, kennis en taalbeheersing. Deze vrijwilligers vormen een kwetsbare groep en zij hebben soms last van elkaar. Eenzaamheid, depressie en zelfs suïcidale neigingen zijn problemen waarmee zij worstelen. Maar de vrijwilligers vormen ook een groep mensen waarvan kracht uitgaat en waarin veel groeipotentie zit. De mogelijkheid van positieve transformatie gekoppeld aan participatie als vrijwilliger bij de Kinderfaculteit is reëel. Er zijn in Pendrecht veel buurtbewoners die wel degelijk actieve burgers kunnen worden als ze op de juiste manier benaderd worden.

Op dit moment zou de Kinderfaculteit dus geen 100 (laat staan 200) vrijwilligers aankunnen. De uitdaging wordt om ervoor te zorgen dat in de komende jaren dit wel mogelijk wordt en dat de Kinderfaculteit en Vitaal Pendrecht samen een grotere en krachtige 'motor van de wijk' worden. Keer op keer in diverse hoofdstukken en vanuit verschillende perspectieven is duidelijk naar voren gekomen dat de beste manier om de inschrijvingen en aanwezigheid van leerlingen te verbeteren is door de betrokkenheid van ouders te versterken. Hierop komen we in de aanbevelingen terug.

Nu volgen enkele wat meer ambigue of zelfs soms tegenstrijdige bevindingen. De kwalitatieve data geven sterk de indruk dat ten opzichte van de pilotfase de sfeer bij lessen rondom Plein 1953 verbeterd is. Het lijkt alsof er minder gepest wordt, dat het rustiger en voorspelbaarder is, en dat de dagelijkse interacties positiever zijn. Maar dit zien wij niet teug in de cijfers. Sterker nog, de kwantitatieve gegevens wijzen eerder de andere kant op.

Dat de cijfers in de tevredenheidsenquête onder de docenten van de Kinderfaculteit niet duiden op een verbetering in en om het plein heeft volgens ons met twee dingen te maken. Ten eerste, de meeste activiteitenbegeleiders die onze enquête over 2014/2015 hebben ingevuld, hadden tijdens de pilotfase beperkte of geen observaties van de problemen (bij geïsoleerde, enigszins afgelegen noodlokalen) rondom het plein. Ten tweede, de verwachtingen waren tijdens de pilotfase wellicht een stuk lager — mede omdat men wist van de noodlokalen en dat het gebouw van de Kinderfaculteit nog niet af was. Het is dus mogelijk dat de meeste docenten tijdens deze de pilotfase 'kinderziektes' verwachtten, en dat ze daardoor minder kritisch waren.

Wat betreft de mening van leerlingen of lessen strenger moeten en hoe dat uitgevoerd kan worden, en hoe de communicatie tussen docenten en leraren verbeterd zou kunnen worden, zijn onze bevindingen ook niet eenduidig. In combinatie met de vaak lage aanwezigheid van kinderen bij

diverse activiteiten en het stabiele maar niet groeiend aantal inschrijvingen, zijn er redenen om vraagtekens te plaatsen bij de (extreem) hoge cijfers van de leerlingen in de tevredenheidsenquête. Methodische problemen die te maken hebben met zelfselectie (bijvoorbeeld de mogelijkheid dat alleen positief gestemden overblijven aan het einde van de blok) en percepties van leerlingen over sociaal wenselijke antwoorden moeten niet onderschat worden. Tegelijkertijd leiden de focusgroep-interviews met kinderen die wel en niet mee doen niet tot ondubbelzinnige conclusies. De kwalitatieve data laten zien dat kinderen om uiteenlopende redenen vaak afwezig zijn of helemaal niet participeren. Bijvoorbeeld lessen zijn te streng en er wordt gepest (omdat interacties niet adequaat gereguleerd zijn).

Aanbevelingen

Zonder een toename van kinderen die zich voor minstens 3 uur per week inschrijven en ook met grote regelmaat komen, is er weinig reden om te vermoeden dat de activiteiten van de Kinderfaculteit bij veel leerlingen in Pendrecht tot meetbare verbeteringen in cognitieve of sociaal-emotionele ontwikkeling zullen leiden. Wanneer in de komende jaren uit de effectmetingen blijkt dat maar een klein percentage van de basisschoolleerlingen in Pendrecht door de Kinderfaculteit geholpen wordt, zal dit afbreuk doen aan het succes van de interventie. Zeker als we er vanuit gaan dat het grootste deel van de lessen van de Kinderfaculteit in de toekomst na schooltijd plaats zal vinden en niet verplicht wordt, is meer betrokkenheid van ouders nodig. Hier moet werk van gemaakt worden. Een andere oplossing is om de doelstelling van 85% participatie (voor minstens 3 uur per week) bij te stellen.

Een van de beste manieren om de primaire doelstellingen te realiseren is dus om progressie te maken op het gebied van de secundaire doelstelling rondom *collectieve zelfredzaamheid* in de buurt en vooral rondom de Kinderfaculteit en Vitaal Pendrecht. Daarom kan een aanbeveling over het versterken van de betrokkenheid van ouders-vrijwilligers niet los gezien worden van het doel om de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingen van leerlingen te stimuleren. Nu volgen onze aanbevelingen.

1. **Gebruik de huidige ouder-vrijwilligers als aanknopingspunt om meer (ouder-) vrijwilligers te mobiliseren.**

Er is nu te weinig bekend over het activeren van (potentiële) ouder-vrijwilligers. Dit heeft implicaties voor aanpassingen in ons *research*

design. De kans is groot dat ouder-vrijwilligers niet altijd adviezen zullen geven die kunnen helpen met het ontwikkelen van een strategie om de betrokkenheid van andere ouder-vrijwilligers te intensiveren. Maar er is genoeg bekend om aan te nemen dat wanneer men begint vrijwilligers te werven via en samen met ouder-vrijwilligers (die wellicht kinderen hebben die relatief veel gebruik maken van de Kinderfaculteit) er succes zal worden geboekt.

2. Probeer tegelijk het bereik van de Kinderfaculteit en de betrokkenheid van ouders te vergroten door zoveel mogelijk in te zetten op populaire (sport)activiteiten.

Combineer een uitbreiding van populaire (sport) activiteiten met intensieve pogingen om (1) zowel kinderen als ouders duurzaam bij de Kinderfaculteit te betrekken en (2) ze enthousiast te krijgen voor lessen die op een directe manier impact kunnen hebben op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling. Zonder intensieve pogingen om ouders erbij te betrekken, is de kans klein dat alleen het vergroten van de hoeveelheid populaire (sport) activiteiten zal leiden tot duurzame betrokkenheid (van ouders).

3. Ontwikkel en experimenteer met diverse soorten face-to-face interacties bedoeld om potentiële (ouder-)vrijwilligers bij de Kinderfaculteit te betrekken.

Van nieuwe programmaboekjes tot een verbeterde website, allerlei 'wapens' zouden in de strijd geworpen moeten worden. Onze directe observaties en interviews maken duidelijk dat (herhaalde) *face-to-face encounters* de beste manier zijn om relaties op te bouwen en om potentiële ouder-vrijwilligers oprecht het gevoel te geven dat ze welkom en zelfs hard nodig zijn. Om ontmoetingen en (herhaalde) interacties mogelijk te maken, zouden er nieuwe praktijken en rituelen uitprobeerbaar kunnen worden. We weten nu niet wat gaat werken bij diverse categorieën ouders. Wellicht kan een uitnodiging om te praten over de opvoeding van kinderen het geheim bij sommige ouders zijn. Misschien is dat bij andere ouders taalles of een cursus in stressreductie. Misschien zit het antwoord in hulp met de vreemdelingenpolitie, het uitruilen van tweedehands kinderkleding, of een middag met een goede dj. *Trial and error* en *face-to-face* zijn hierbij de sleutelbegrippen. Als iets niet werkt om duurzame sociale relaties op gang te krijgen, is dat ook mooi meegenomen: niet meer doen.

- 4. Maak ouderambassadeurs van mensen die buiten het bestaande netwerk van de Kinderfaculteit vallen en die juist beperkt Nederlands spreken.**

(Werkende, en vaak wat sterkere) ouders die al bij de Kinderfaculteit betrokken zijn, kunnen een grote en belangrijke groep vormen. Maar helemaal geen connecties met de Kinderfaculteit net als geen of alleen gebrekkig Nederlands spreken, kunnen belangrijke *pluspunten* zijn als er nieuwe netwerken aangeboord moeten worden. Een van de beste manieren om nieuwe mensen te binden, kan zijn om aan te geven — eventueel via een tolk — dat ze nodig zijn omdat niemand bij de Kinderfaculteit bijvoorbeeld Swahili spreekt. De boodschap kan zijn: wij spreken deze taal niet. U wel. Wij noch de leerkrachten op de scholen kunnen mensen in uw familie en kennissenkring bereiken. We hebben u hard nodig om andere ouders en andere potentiële vrijwilligers te bereiken. De (impliciete) boodschap moet zijn: wie draagt in onze wijk de verantwoordelijkheid voor onze interventie en onze kinderen? Dat zijn wij, samen. Dit zou een goed voorbeeld kunnen zijn van de *two-generation approach* in actie.

- 5. Gebruik de Kinderfaculteit, Vitaal Pendrecht, en het prachtige nieuwe gebouw om een culturomslag in de wijk serieus bespreekbaar te maken.**

Durf termen zoals een ‘nieuwe beweging in de buurt’ te gebruiken om mensen te provoceren. Nodig vooral ouders maar ook alle andere buurtbewoners uit om kritische debatten te voeren over de onderwerpen die wijkbewoners echt aangaan. Stimuleer pittige discussies over achterstanden, over de objectieve kansen van kansarme kinderen, over hoe families en netwerken uit de armoede klimmen (bijvoorbeeld de Vietnamezen in Amerikaanse getto’s met enorm veel sociale controle), over falende instellingen, over slecht draaiende welzijnsorganisaties, over hoe hoogopgeleide ouders ervoor zorgen dat zwakke leraren niet bij de scholen van hun kinderen lesgeven, en zelfs over mislukte activiteiten bij de Kinderfaculteit. Leg ook uit waarom veel wetenschappers zo positief zijn over de *two-generation approach* en wat dit voor Pendrecht kan betekenen.

Nodig mensen uit om na te denken over wat het zou betekenen om gezamenlijke verantwoordelijkheid te dragen voor een organisatie zoals de Kinderfaculteit. Stimuleer een nieuwe discussie over hoe buurtbewoners in actie zouden kunnen komen (via Vitaal Pendrecht) om hun eigen bewonersorganisatie als centrale speler in de wijk te

positioneren. Maak nieuwe machtsverhoudingen bespreekbaar. Vraag wat de ouders en buurtbewoners hiervan vinden, of ze betere ideeën hebben (zoals gebruik van de moskee, de kerk of de boksschool). Dus niet steeds de ouders proberen via de scholen te enthousiasmeren. Probeer vanuit prikkelende discussies in de eigen bewonersorganisatie de ouders (en daarna de kinderen) aan de interventie te binden.

6. Met respect voor de autonomie van docenten, ga verder met het ontwikkelen van een gedeelde pedagogische aanpak.

Het projectteam heeft zeer terecht aangegeven respect te willen tonen voor de professionele autonomie en pedagogische/didactische stijlen van (ervaren) docenten. En, zoals dit rapport laat zien, doet de diversiteit van de activiteiten er toe. Daarbovenop komt dat elke groep kinderen een eigen aanpak en dynamiek nodig heeft. Tegelijkertijd is ons advies om werk te maken van een gedeelde pedagogische aanpak. Zoals dit rapport duidelijk aangeeft, zijn er, ondanks de indicaties van verbeteringen, toch wel behoorlijk wat lessen en groepen die (warm en) chaotisch zijn wanneer dat niet de bedoeling is. Het projectteam en de docenten van de Kinderfaculteit hebben het nodig om samen (in formele intervisiesessies) te beslissen per activiteit of per groep kinderen hoe rigide bijvoorbeeld het time-out systeem gebruikt moet worden. Maar dit kan alleen gebeuren als er een gedeelde, onderliggende pedagogische visie is. Daarbij zou de taal van het programma Rots en Water gebruikt kunnen worden als gedrag gesanctioneerd dient te worden.

7. Gebruik de tutoring als voorbeeld van communicatie tussen zowel de Kinderfaculteit en de scholen als de Kinderfaculteit en de ouders.

Dit rapport kijkt terug op het schooljaar 2014/2015 en gaat dus niet over de reketutoring interventie bij drie van de vier scholen (of de uitbreiding van Rots en Water bij De Koppeling) in dit schooljaar. Maar aanbevelingen zijn toekomstgericht. En in de toekomst kan het reketutoringprogramma bij de Beatrixschool, De Hoeksteen, en Over de Slinge een voorbeeld worden van intensiever contact tussen de Kinderfaculteit, de leerkrachten én de ouders.

Het uitgangspunt bij tutoring is dat de tutors als verlenging van de leerkrachten functioneren. De coördinator van het tutoringprogramma, de zogenaamde *site director*, moet dit helder communiceren. De leerkrachten moeten laten weten waar ze in de rekenmethoden zijn en de tutors baseren hierop de stof waarmee ze oefenen. Zonder goede communicatie tussen de site director en de leerkrachten kan

dit niet. De leerkrachten moeten zeker niet het idee krijgen dat de tutoringprogramma's van de Kinderfaculteit een concurrent zijn of dat het tot kritiek op hen kan leiden. Het idee achter de reketutoring is dat als leerkrachten, site director, tutors en ouders samenwerken, de kinderen een sprong kunnen maken in hun cognitieve en hopelijk ook sociaal-emotionele ontwikkeling.

Deze intensieve samenwerking kan ook als voorbeeld dienen voor de samenwerking tussen de Kinderfaculteit en de ouders. Tutors hebben wekelijks contact met de ouders om onder andere te investeren in sterke relaties voordat problemen met gedrag of motivatie opkomen. De verwachting is dat het tot versterkte ouderbetrokkenheid leidt. Zeker als de tutoring bijdraagt aan betere leerprestaties, werkhouding en zelfvertrouwen. Vanuit deze samenwerking zouden sommige ouders als ouderambassadeurs kunnen gaan functioneren. Indien deze ouders oprecht enthousiast zijn over de samenwerking tussen de Kinderfaculteit en de scholen, kunnen ze ook andere ouders enthousiast maken. Vooral als het enthousiasme gekoppeld wordt aan het idee dat ouders mee denken en beslissen over hoe de Kinderfaculteit zich verder gaat ontwikkelen, kan dit enthousiasme zich vertalen in actieve betrokkenheid en gedeelde verantwoordelijkheid.

In overleg met de site director en de scholen kunnen ouders uitgenodigd worden om een voorbeeld te nemen aan de tutoring. De tutors bouwen sterke relaties op met de kinderen om de kinderen vooral aan het werk te krijgen. De tutors kunnen de ouders laten inzien dat deze combinatie (sterke relaties en aan het werk zetten van de kinderen) niet allen leerzaam maar ook leuk kan zijn. Ouders die bijvoorbeeld niet in staat zijn om kinderen te helpen met rekenen kunnen misschien wel hun kinderen vragen om hen voor te lezen. Dit kan een belangrijk voorbeeld van de two-generation approach zijn.

Dankbetuiging

Ook deze tweede tussenrapportage had niet tot stand kunnen komen zonder de tomeloze inzet en kritische feedback van onze samenwerkingspartners. Wij danken in de eerste plaats het projectteam en de docenten van de Kinderfaculteit alsmede de Stichting Vitaal Pendrecht om voor het tweede jaar op rij onze onderzoekers toegang te geven tot de lessen en de dagelijkse gang van zaken omtrent de Kinderfaculteit.

Ten tweede spreken wij onze dank uit aan de directies van de deelnemende basisscholen. Wij waarderen de gedurfde stap van de schooldirecties om elementen uit de Kinderfaculteit te integreren in het reguliere lesprogramma. Wij zijn ervan overtuigd dat de leerlingen en de Kinderfaculteit hier op termijn de vruchten van zullen plukken. Ook willen we alle leden van onze begeleidingscommissie - geïnstitueerd door onze financierder Stichting de Verre Bergen - van harte bedanken. De waar nodig stevige maar altijd opbouwende kritiek van de commissieleden heeft dit rapport aanzienlijk verbeterd.

Last but not least bedanken we onze financierder Stichting de Verre Bergen voor de tijd en energie die zij keer op keer voor ons vrijmaakt. Alleen met dit soort investeringen kan de Kinderfaculteit een project worden dat het verschil maakt voor de kinderen, onze kinderen, in Pendrecht.

Amsterdam, januari 2016

Literatuur

- Albers, C. (2015): *Dimensies van leren. Een micro-sociologische analyse van de manieren waarop de kloof tussen het onderwijssysteem en kinderen in Pendrecht tot uitdrukking komt binnen de lessen van de Kinderfaculteit*. Universiteit van Amsterdam: Masterscriptie.
- Bailey, N. (2012): *The Role, Organisation and Contribution of Community Enterprise to Urban Regeneration Policy in the UK*. London: University of Westminster.
- Bochove, M. van, E. Tonkens en L. Verplanke (red.) (2014): *Kunnen we dat (niet) aan vrijwilligers overlaten? Nieuwe verhoudingen tussen vrijwilligers en professionals in zorg en welzijn*. Den Haag. Platform 31.
- Dronkert, I. (2015): *Wie draagt de wijk? De Kinderfaculteit: participatie door de ogen van vrijwilligers op 'Zuid', Pendrecht Rotterdam*. Universiteit van Amsterdam: Masterscriptie.
- Freidson, E. (2001): *Professionalism, the Third Logic. On the practice of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gemeente Rotterdam (2012): *Rotterdam Sociaal Gemeten. 4^e meting Sociale Index*. Rotterdam: Cluster Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Ham, M. en J. van der Meer (2015): *De ondernemende burger. De woelige wereld van lokale initiatieven*. Utrecht/Den Haag: Movisie en Ministerie voor Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Hess, F. M. (1999): *Spinning Wheels: The politics of urban school reform*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- Jungbluth, P. (2012): *Leerlingen in de ogen van hun leerkrachten. Basisrapport Leerlingprofielen*. Universiteit Maastricht.
- Kaldenbach, L. (2015): *The Magic of Motivation. Exploring motivation to participate actively at the Kinderfaculteit in Pendrecht*. Universiteit van Amsterdam: Masterscriptie.
- Kammerman, S. (2015): In rijke wijken participeren mensen veel meer dan in arme wijken. *NRC Handelsblad*, 11 juni.
- Kampen, T.G. (2014): *Verplicht vrijwilligerswerk. De ervaringen van bijstandcliënten met een tegenprestatie voor hun uitkering*. Amsterdam: Van Gennep.
- Klein, M. van der, D. Bulsink en R. van der Gaag (2012): *Pedagogische civil society voor beginners. Hoe professionals en vrijwilligers goed kunnen samenwerken rond jeugd en gezin*. Utrecht: Verweij-Jonker Instituut.
- Kleinmans, R., W. Doff, A. Romein en M. van Ham (2015): *Project Kennisontwikkeling Experiment Bewonersbedrijven – Eindrapportage*. Delft: Technische Universiteit Delft, Faculteit Bouwkunde, Afdeling OTB.
- Kleinmans, R., W. Doff, A. Romein, M. van Ham en A. Romein (2015): Zelforganisatie in arme wijken: geef bewonersbedrijven een kans! *Website voor Sociale Vraagstukken*, 18 september.
- Lipsky, M. (1980): *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Meyer, E. en C. van Klaveren (2013): The Effectiveness of Extended Day Programs: Evidence from a Randomized Field Experiment in the Netherlands. *Economics of Education Review*, 36, 1-22.
- Nicholls, W.J. (2009): Place, networks, space: theorising the geographies of social movements. *Transactions – Institute of British Geographers*, 34 (1), 78-93.
- Nijenhuis, B. (2015): *The evolving relationship between the Kinderfaculteit and Pendrecht's four primary schools*. Universiteit van Amsterdam: Masterscriptie.
- Oude Vrielink, M. en I. Verhoeven (2011): Burgerinitiatieven en de bescheiden overheid. *Beleid en Maatschappij*, 38 (4), 377-387.

- Paulle, B., C. Huisman en T. Fiorito (2015): *Kinderfaculteit Pendrecht. Een evaluatie van de pilotfase en een blik op de toekomst*. Rotterdam: Stichting De Verre Bergen.
- Putnam, R.D. (2000): *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R.D. (2015): *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Sampson, R.J. (2012): *Great American City: Chicago and the Enduring Neighborhood Effect*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sampson, R.J., D. McAdam, H. MacIndoe en S. Weffer-Elizondo (2005): Civil society reconsidered: the durable nature and community structure of collective civic action. *American Journal of Sociology*, 111 (3), 673-714.
- Smit, L. (2015): *Opdat iedereen er beter van wordt. Een verkennende studie naar zelforganisatie, het beleid en de ervaringen van vrijwillige participatie in Pendrecht, Rotterdam*. Universiteit van Amsterdam: Masterscriptie.
- Snel, E. en G. Engbersen (2015): 'Mattheüs in de buurt': met burgerparticipatie stijgt sociale ongelijkheid. *Website voor Sociale Vraagstukken*, 14 september.
- Snoek, D. (2015): *Lesgeven na de pilotfase. Hoe docenten implementatie binnen de Kinderfaculteit ervaren en uitvoeren*. Universiteit van Amsterdam: Masterscriptie.
- Steketeer, M. et al. (2012): *Communities that Care in Nederlandse steden. Resultaten van een vierjarig experimenteel onderzoek*. Utrecht: Verweij-Jonker Instituut.
- Swaan, A. de (2004) [1989]: *Zorg en de staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Tonkens, E. en I. Verhoeven (2011): *Bewonersinitiatieven: proeftuin voor partnerschap tussen burgers en overheid*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam/Stichting Actief Burgerschap.
- Uitermark, J. (2012): De gevaarlijke belofte van burgerschap 2.0. Minder overheid en meer zelf doen. *Website voor Sociale Vraagstukken*, 12 oktober.
- Uitermark, J. (2014): *Verlangen naar Wikitopia (oratie)*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Uitermark, J. en J.W. Duyvendak (2007): De kloof dichtten met straatburgerschap. *Agora*, 24(5), 31-34.
- Wijdeven, T. van de (2012): *Doe Democratie. Over actief burgerschap in stadswijken*. Delft: Eburon.
- Wilde, M. de (2015): *Brave New Neighbourhood. Affective citizenship in Dutch territorial governance*. Universiteit van Amsterdam: Proefschrift.
- Wit, A. de en B. Hoolwerf (2015): Maak lokaal actief burgerschap niet groter dan het is. *Website voor Sociale Vraagstukken*, 20 april.

Bijlage 1

Specificering van kwalitatieve dataverzamelingsactiviteiten

In onderstaand schema zijn de onderzoeksvragen van de studenten weergegeven die tijdens de tweede lessenserie veldwerk gedaan hebben (voorjaar 2015) en hoe en met welke gegevens zij deze vragen hebben getracht te beantwoorden. Opgeteld is de volgende data verzameld in blok 2:

1. Participerende observaties bij 22 activiteiten
2. Deels participerende, deels niet-participerende observaties bij 32 activiteiten
3. Observaties bij 31 activiteiten
4. Zijn 91 semigestructureerde interviews afgenomen
5. Focusgroepen gehouden met 9 schoolklassen
6. 4 telefonische/online interviews afgenomen.

Naam student	Onderzoeksvraag	Methoden en verzamelde data
Charlotte Albers	Hoe komt een eventuele kloof tussen leerlingen in Pendrecht en het onderwijs-systeem tot uitdrukking binnen de lessen van de Kinderfaculteit, en welke micro-sociologische processen liggen daaraan ten grondslag?	<ul style="list-style-type: none">– (participerende) observaties bij: voorlezen, Rots en Water, Duits, Engels (28 lessen in totaal)– semigestructureerde interviews met 4 docenten van de Kinderfaculteit en 30 leerlingen (7 van Engels, 7 van Rots en Water, 10 van voorlezen en 6 van Duits)– verscheidene informele gesprekken met docenten, leerlingen, ouders, vrijwilligers en projectleiding
Ilse Dronkert	In hoeverre ervaren vrijwilligers de Kinderfaculteit als een stimulerende omgeving voor zelforganisatie en welke factoren hangen samen met hun motivatie om te participeren?	<ul style="list-style-type: none">– participerende observaties bij verschillende activiteiten: brigadiersdienst (2 maal), spelletjes voor kleuters (2 maal), surveillancedienst speeltuin Neeltje Jans (1 maal), Arboretum (2 maal) en spelletjesmiddag op de Beatrixschool (1 maal)– observaties op de Kinderfaculteit, onder andere lessen bij gitaarles, turnen, Duits, voorlezen en kleutersdans (8 lessen in totaal)– semigestructureerde interviews met 7 vrijwilligers, 2 projectleiders, 1 bestuurslid van Vitaal Pendrecht en 5 overige actieve buurtbewoners

Lisa Kaldenbach	In welke mate en op welke manier dragen interactie rituelen bij aan de motivatie van leerlingen om deel te nemen aan de Kinderfaculteit?	<ul style="list-style-type: none"> – observaties bij basketbal, Engels, sportklas, judo en sport (23 in totaal) – 10 semigestructureerde (groeps) interviews met leerlingen (6 van Engels, 3 van sportklas en 1 van basketbal) – focus groepen met leerlingen uit de groepen 5 t/m 7 die wel en niet deelnemen aan de Kinderfaculteit op De Koppeling (4 klassen) en De Hoeksteen (5 klassen)
Bo Nijenhuis	In welke mate vatten docenten van de Kinderfaculteit, leerkrachten van de basisscholen en leerlingen de Kinderfaculteit op als een verlenging van de reguliere schooldag? En in welke mate zeggen zij dat de Kinderfaculteit een verlenging kan of moet zijn?	<ul style="list-style-type: none"> – participerende observatie bij muziekles, zondagscollege, Engels en vakmanschap (14 lessen in totaal) – semigestructureerde interviews met 6 leerkrachten van basisscholen, 4 docenten van de Kinderfaculteit, 2 projectleiders en 9 leerlingen
Dion Snoek	Hoe verloopt het proces rondom het implementeren van beleidsplannen binnen de Kinderfaculteit en hoe worden deze gecommuniceerd naar de docenten die daar werken?	<ul style="list-style-type: none"> – (participerende) observaties bij programmeren, schaken, Engels en Arabisch (5 lessen in totaal) – semigestructureerde interviews met 8 docenten van de Kinderfaculteit, 2 met projectleiders en een docenten-begeleider. – Telefonische/online interviews met 4 aanbieders.

Bijlage 2

Interview guide focus groepen basisscholen

Regels groepsinterview:

Zeg altijd je naam voordat je iets gaat zeggen.

Introductie:

Hallo allemaal, sinds kort is de Kinderfaculteit in de buurt waar je aan diverse activiteiten kan meedoen en wij willen wat vragen stellen aan de kinderen die wel deelnemen en niet deelnemen om de Kinderfaculteit nog leuker te maken. Je mag helemaal eerlijk zijn en er zijn geen foute antwoorden, we zijn vooral benieuwd naar jullie mening. Niemand kom te weten wat je hier tegen mij zegt. We gaan nep (of geen) namen gebruiken.

Alle kinderen die deelnemen aan een activiteit van de Kinderfaculteit mogen nu hun handen omhoog doen.

Alle kinderen die wel participeren mogen aan de linkerkant van de klas gaan zitten en alle kinderen die niet participeren mogen aan de rechterkant van de klas gaan zitten.

Wel participerende kinderen:

- Wat vinden jullie **leuk om te doen na school**?
- Naar **welke activiteiten** van de Kinderfaculteit ga je, en **waarom** (ben je hierop gegaan)? (Even een kort rondje maken)
- Wanneer doe je **extra goed je best om mee te doen**/ Wanneer vind je de les het allerleukst?
- Wanneer **doe je minder goed mee**? Wat vind je er **minder leuk** aan de activiteit?
- Wat zou je **veranderen** als je kon?
- Vinden je **ouders** het belangrijk dat je naar de Kinderfaculteit gaat? Wil je je **volgend jaar** inschrijven voor een activiteit? Zo ja, wat en waarom?

Niet participerende kinderen:

- Wat vinden jullie leuk om te doen na school?
- Zitten jullie na school op een sport of andere les? Zo ja, is dit een reden voor jou om niet mee te doen aan de Kinderfaculteit?
- Lijkt het je leuk om iets te doen bij de Kinderfaculteit? Ja/nee, waarom?
- Heeft een van jullie ervaring met de Kinderfaculteit of is er iemand die zich **wilde of had ingeschreven** maar dat het niet kon (door te veel/te weinig inschrijvingen)?
- Heb je wel eens met je ouders over de Kinderfaculteit gesproken?
- Wanneer zou je je inschrijven voor een naschoolse activiteit? (als vrienden mee gaan?)
- Extra: Doe je mee aan Thuis Op Straat (TOS)? (waarom TOS wel en KF niet?)

Bijlage 3

Uitgebreide beschrijving van de analyses van de toetsgegevens

Deze bijlage behoort bij het onderdeel toetsgegevens in hoofdstuk 3. In deze bijlage staan de technische uitkomsten die behoren bij de uitgevoerde analyses.

Analysemethode

De citoscores van de verschillende groepen leerlingen zijn vergeleken door middel van een variantie-analyses van herhaalde metingen. Er zijn twee *within-subject* effecten te onderscheiden en er is een *between-subject* effect.

De *within-subject* effecten zijn:

1. Het effect van tijd, i.e., het verschil in gemiddelde score op de nulmeting, de meting aan het eind van blok 1 en de eindmeting aan het eind van blok 2;
2. De interactie tussen tijd en conditie, i.e., of er sprake is van verschillende "groeipatronen" in de verschillende groepen leerlingen (zie tabel 2).

De *between-subject* effect is:

3. Het hoofdeffect van conditie, i.e., of er in het algemeen een verschil is tussen de gemiddelde scores in de verschillende groepen leerlingen. Het woord conditie staat voor de conditie van een groep leerlingen. In Tabel 2 zijn de verschillende groepen leerlingen, of terwijl condities, weergegeven. Er zijn 5 condities: 1) leerlingen die op een controleschool zitten; 2) leerlingen die op een experimentele school zitten, maar niet deelnemen aan blok 1 en 2; 3) leerlingen die op een experimentele school zitten en deelnemen aan blok 1; 4) leerlingen die op een experimentele school zitten en deelnemen aan blok 2; 5) leerlingen die op een experimentele school zitten en deelnemen aan blok 1 en 2.

Het tweede *within-subject* effect, de interactie tussen tijd en conditie, vormt the proof of the pudding. Een conditie-effect op zichzelf zegt immers niets, omdat dat ook veroorzaakt kan worden door een als tevoren bestaand verschil tussen de verschillende groepen leerlingen als gevolg

van hun samenstelling. Er is immers niet aselekt toegewezen. Pas als het interactie-effect significant is dan kunnen we spreken van een verschil in “groei” en dus een mogelijk effect van deelname aan de activiteiten.

Resultaten

Begrijpend lezen

Uit de variantie-analyses blijkt dat het effect van tijd ($F_{(1,121)}=25.3, p<0.01$) en het interactie-effect tussen tijd en conditie significant is ($F_{(1,121)}=4.09, p=0.02$). De gemiddelde score voor begrijpend lezen van alle leerlingen stijgt significant tussen de nulmeting, de meting na blok 1 en de meting na blok 2. Dit is een logisch effect van ‘les hebben gehad’. Het effect van tijd heeft een effectgrootte van .30, dit is een medium effect. Dit betekent dat de gevonden verschillen medium zijn. Het interactie-effect blijkt zowel significant voor het verschil in score tussen de nulmeting en de meting na blok 1 als voor het verschil in score tussen de nulmeting en de meting na blok 2. Dit betekent dat de verschillende groepen leerlingen significant verschillen in groei tussen de nulmeting en de meting na blok 1 en tussen de nulmeting en de meting na blok 2. De effectgrootte van het interactie-effect is .12, dit is een klein effect. Dit betekent dat de gevonden verschillen in groei klein zijn. Het effect van conditie is echter niet significant. Dit betekent dat de verschillende groepen leerlingen gemiddeld niet significant van elkaar verschillen in de gemiddelde score op begrijpend lezen.

Met een analyse van zogenaamde eenvoudige effecten (*simple effects*) kan enerzijds worden nagegaan in hoeverre de effecten van de niveaus van de factor tijd binnen elk niveau van de factor conditie significant zijn en anderzijds of de effecten van de niveaus van de factor conditie binnen elk niveau van de factor tijd significant zijn. Uit deze analyse blijkt dat het effect van tijd significant is voor de groep leerlingen die 1) op een experimentele school zaten maar niet deelname aan blok 1 & 2 ($F=23.53, p<.01$); 2) die alleen deelname aan blok 1 ($F=15.26, p<.01$); 3) die deelname aan blok 1 en 2 ($F=13.03, p<.01$). Het effect van tijd blijkt niet significant voor de leerlingen die op een controleschool zaten ($F=.48, p=.62$) en voor de leerlingen die alleen deelname aan blok 2 ($F=.79, p=.45$). Dit betekent dat de leerlingen die op een controleschool zaten en de leerlingen die alleen deelnamen aan blok 2 niet significant zijn gegroeid in hun score voor begrijpend lezen. Je zou dus kunnen zeggen dat deze twee groepen leerlingen niet vooruit zijn gegaan

in hun score voor begrijpend lezen tussen de nulmeting en de meting aan het eind van blok 2.

Uit de variantie-analyses voor het speciaal basisonderwijs blijkt dat alleen het effect van tijd ($F_{(1,60)}=7.24, p<0.01$) en het effect van conditie significant is ($F_{(1,60)}=10.79, p<0.01$). Er is geen sprake van een interactie-effect tussen tijd en conditie. Het effect van tijd betekent dat de gemiddelde score voor begrijpend lezen van alle leerlingen significant stijgt tussen de nulmeting, de meting na blok 1 en de meting na blok 2. Het effect van tijd heeft een effectgrootte van .10, dit is een klein effect. Dit betekent dat de gevonden verschillen klein zijn; de leerlingen gaan matig vooruit in hun score voor begrijpend lezen. Uit de contrasten blijkt dat het effect van conditie alleen significant is voor de leerlingen op de controleschool versus de andere groepen leerlingen en voor de groep leerlingen die deel heeft genomen aan blok 1 en blok 2 versus de groep leerlingen die wel op een experimentele school zat, maar niet heeft deelgenomen aan de activiteiten. De effectgrootte voor conditie blijkt medium tot groot (0.41). Dit betekent dat de gevonden verschillen medium tot groot zijn. Omdat er geen significant interactie-effect is kunnen we niet stellen dat de verschillende groepen leerlingen verschillen in groei tussen de nulmeting en de meting na blok 1 en tussen de nulmeting en de meting na blok 2.

Rekenen/Wiskunde

Uit de variantie-analyses blijkt dat het effect van tijd ($F_{(1,377)}=105.36, p<0.01$), het effect van conditie ($F_{(1,377)}=8.09, p<0.01$) en het interactie-effect tussen tijd en conditie alle significant zijn ($F_{(1,377)}=18.43, p<0.01$). Het effect van tijd blijkt medium tot groot en het effect van conditie en van de interactie blijkt klein. Dit betekent dat de verschillen in tijd medium tot groot zijn en de verschillen in conditie en de groei klein. Het effect van tijd betekent dat de gemiddelde score voor Rekenen/Wiskunde voor alle leerlingen stijgt als gevolg van het intussen ontvangen onderwijs. Uit een contrast analyse blijkt dat de gemiddelde score voor Rekenen/Wiskunde voor alle leerlingen stijgt tussen de nulmeting, de meting na blok 1 en de meting na blok 2. Het interactie-effect blijkt zowel significant voor het verschil in score tussen de nulmeting en de meting na blok 1 als voor het verschil in score tussen de nulmeting en de meting na blok 2. Dit betekent dat de verschillende groepen leerlingen significant verschillen in groei tussen de nulmeting en de meting na blok 1 en tussen de nulmeting en de meting na blok 2. Het effect van conditie betekent dat de verschillende groepen leerlingen gemiddeld van elkaar verschillen in de gemiddelde score op Rekenen/

Wiskunde. Uit de contrasten blijkt echter dat alle vier de groepen leerlingen die op een experimentele school zitten gemiddeld hoger te scoren dan de controlegroep. Ook blijkt dat de groep leerlingen die deel heeft genomen aan zowel de activiteiten in blok 1 en 2 gemiddeld hoger scoort op Rekenen/Wiskunde dan de groep leerlingen die wel op een experimentele school zat maar niet heeft deelgenomen aan de activiteiten en de groep leerlingen die alleen heeft deelgenomen aan de activiteiten in blok 1.

Uit een analyse van zogenaamde eenvoudige effecten (*simple effects*) blijkt dat het effect van tijd significant is voor alle groepen leerlingen. Dit betekent dat alle leerlingen zijn gegroeid in hun score voor Rekenen/Wiskunde. Het effect van conditie blijkt alleen significant voor de nulmeting en aan het eind van blok 2. Dit betekent dat de verschillende groepen leerlingen alleen significant verschillen in de score op Rekenen/Wiskunde tijdens de nulmeting en aan het eind van blok 2.

Voor het speciaal onderwijs blijkt uit de variantie-analyses dat het effect van tijd ($F_{(1,68)}=12.78, p<0.01$), het effect van conditie ($F_{(1,68)}=31.08, p<0.01$) en het interactie-effect tussen tijd en conditie allen significant zijn ($F_{(1,68)}=2.16, p=0.03$). Het effect van tijd en het interactie-effect blijkt klein (.10). Het effect van conditie blijkt groot (.65). Dit betekent dat het verschil in score tussen de verschillende condities groot is, het verschil in groei klein is en het verschil in de drie meetmomenten in score klein is. Het effect van tijd betekent dat de gemiddelde score voor Rekenen/Wiskunde voor alle leerlingen stijgt, naar wij aannemen door de ontvangen lessen. Uit een contrast analyse blijkt dat de gemiddelde score voor Rekenen/Wiskunde voor alle leerlingen stijgt tussen de nulmeting, de meting na blok 1 en de meting na blok 2. Het interactie-effect blijkt alleen significant voor het verschil in score tussen de nulmeting en de meting na blok 2. Dit betekent dat de verschillende groepen leerlingen significant verschillen in groei tussen de nulmeting en de meting na blok 2. Het effect van conditie betekent dat de verschillende groepen leerlingen gemiddeld van elkaar verschillen in de gemiddelde score op Rekenen/Wiskunde. Uit de contrasten blijkt echter dat alleen de groep leerlingen die op een controleschool zaten gemiddeld hoger scoren dan de andere vier groepen leerlingen.

Uit een analyse van zogenaamde eenvoudige effecten (*simple effects*) blijkt dat het effect van tijd alleen significant is voor de groep leerlingen die op een controle school zaten. Dit betekent dat alleen deze groep leerlingen is gegroeid in hun score voor Rekenen/Wiskunde. Het effect van conditie blijkt op alle meetmomenten significant. Dit betekent dat de verschillende groepen leerlingen zowel verschillen in de score op Rekenen/Wiskunde tijdens de nulmeting, aan het eind van blok 1 en aan het eind van blok 2.

Bijlage 4

Reactie op de tussenevaluatie 'Vooruitgang boeken, evenwicht zoeken' door Stuurgroep en Projectteam Kinderfaculteit

Inleiding

De Kinderfaculteit Pendrecht is een project van Vitaal Pendrecht. Het programma van de Kinderfaculteit komt tot stand in een productief samenwerkingsverband van Vitaal Pendrecht, de Pendrechtse basisscholen, vrijwilligers en partners. Stichting de Verre Bergen is de belangrijkste financier van de Kinderfaculteit en is opdrachtgever van de UvA voor het onderzoek naar de effectiviteit van de Kinderfaculteit en voor de jaarlijkse tussenevaluaties.

Deze bijlage bevat het plan van aanpak van de stuurgroep en het projectteam voor de doorontwikkeling van de Kinderfaculteit. Een doorontwikkeling die wordt gestuurd door hoge ambities, kritische zelfevaluatie en (succes)ervaringen in het programma. Daarnaast geeft deze tweede tussenevaluatie van de UvA, net zoals vorig jaar, veel handvatten en ideeën voor verbeteringen van het beleid en de dagelijkse praktijk van de Kinderfaculteit.

In de conclusies en aanbevelingen van de tussenevaluatie is belangrijke aandacht voor de derde doelstelling van de Kinderfaculteit: versterking van de sociale samenhang en de leefbaarheid in de wijk. In het plan van aanpak wordt dit vertaald naar aandacht voor het betrekken van vrijwilligers en vooral een intensieve inzet op ouderbetrokkenheid. Daarnaast zet de Kinderfaculteit onverminderd in op het bereiken van de eerste twee doelstellingen: het versterken van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Een belangrijke interventie voor leerlingen van de groepen 7 en 6 daarin, is de pilot tutoring die in oktober 2015 is gestart. Tegelijkertijd werkt het projectteam verder aan een doorontwikkeling van het 'gewone' programma.

Een plan beschrijft voornemens voor de toekomst; delen van dit plan zijn echter met ingang van het schooljaar 2015-2016 al in uitvoering.

Plan van aanpak doorontwikkeling kinderfaculteit Pendrecht

1. Communicatie

In september 2015 heeft het projectteam een communicatieplan opgesteld dat onmiddellijk in werking is gegaan. De belangrijkste doelen van het plan zijn een versterking van de wisselwerking tussen Kinderfaculteit (projectteam en docenten/trainers) en de scholen (directies/leerkrachten) en een grotere ouderbetrokkenheid.

- Een leerkrachtenraad met vertegenwoordigers van alle scholen wordt betrokken bij ontwikkeling en evaluatie van het programma. Vóór de start van een lessenserie brengt de Kinderfaculteit leerkrachten op de hoogte van het programma, zodat zij ouders en leerlingen goed kunnen adviseren.
- Docenten/trainers van de Kinderfaculteit zorgen er via mailcontact voor dat de leerkrachten van 'hun' leerlingen weten wat deze doen op de Kinderfaculteit. Het streven is dat leerkrachten de vorderingen en positieve ervaringen van leerlingen op de Kinderfaculteit mee kunnen gaan nemen in rapportgesprekken met de ouders.
- Bij vragen, zorgen, regelmatig verzuim of calamiteiten bij individuele leerlingen is er contact van de Kinderfaculteit met de leerkracht.
- Een ouderraad heeft inspraak in de ontwikkeling van het programma en wordt betrokken bij evaluaties. De ouderraad heeft een belangrijke adviesrol waar het gaat om de inzet van de Kinderfaculteit op ouderbetrokkenheid.
- Ouders ontvangen regelmatig per mail informatie over de inhoud van de lessen op de Kinderfaculteit. Zij worden uitgenodigd voor open lessen en afsluitingen. Er is altijd contact met ouders bij zorgen, verzuim of problemen met gedrag. Een aandachtspunt is communicatie met ouders over positieve ervaringen met leerresultaten en (sociaal) gedrag van hun kinderen op de Kinderfaculteit.
- Het inschrijfproces voor de lessenserie is met ingang van september 2015 geautomatiseerd. Het is een toegankelijk systeem voor ouders en kinderen. Naast dat het systeem het inschrijfproces faciliteert is het ook een belangrijk hulpmiddel in de onderlinge communicatie tussen docenten/trainers en leerkrachten en Kinderfaculteit en ouders.
- Met ingang van januari 2016 is het geautomatiseerde inschrijfsysteem onderdeel van een vernieuwde website.

2. Verminderen uitval

Uit het onderzoek blijkt dat er nog steeds flink veel kinderen niet naar de les komen of na verloop van tijd uitvallen. Door de volgende maatregelen wordt uitval zoveel mogelijk voorkomen of tegengegaan.

- Het geautomatiseerde inschrijfsysteem heeft er al voor gezorgd dat er minder ‘foute’ inschrijvingen zijn gedaan. Zo is het niet meer mogelijk je in te schrijven voor verschillende lessen die op dezelfde tijd plaats vinden. Ook nodigt het systeem uit om serieus te kiezen en niet zomaar in te schrijven in de hoop dat je in ieder geval érgens een plekje krijgt.
- Leerkrachten worden op de hoogte gebracht bij patronen van verzuim van hun leerlingen. De leerkracht spreekt er vervolgens de leerling op aan.
- De Kinderfaculteit belt ouders als kinderen niet naar de les of training komen, zonder afmelding. In deze gesprekken wordt naar de reden van afwezigheid gevraagd en, waar nodig, gesproken over de mogelijkheid van ouders om hun kinderen te stimuleren om deel te nemen aan de lessen.
- De Kinderfaculteit heeft systeem van ‘incentives’ ingevoerd. De school en de groep/leerkracht die een bepaalde doelstelling voor inschrijving voor lessen/trainingen aan de Kinderfaculteit haalt, worden daarvoor beloond.

3. Werken aan een goed pedagogisch klimaat

De Kinderfaculteit heeft een pedagogische wijkvisie opgesteld. Een visie heeft een vertaling naar de praktijk nodig en vergt dagelijks onderhoud.

- Het projectteam vertaalt de pedagogische wijkvisie in een ‘gebruik-snotitie’. Dit geeft docenten, trainers en vrijwilligers handvatten om de pedagogische kernwaarden van de Kinderfaculteit in de praktijk te laten werken.
- Drie à vier maal per jaar organiseert de Kinderfaculteit workshops, trainingen of intervisies voor haar docenten/trainers over thema’s als stimuleren van zelfvertrouwen en positief gedrag; omgaan met onverschilligheid van kinderen, corrigeren van negatief gedrag, kinderen leren tegen verlies te kunnen, omgaan met onderlinge discriminatie, etc.
- De Kinderfaculteit ontwikkelt een programma voor ouders met dezelfde thema’s.

- Het projectteam heeft de afspraak met aanbieders dat zij pedagogisch en vakinhoudelijk sterke docenten inzetten. Daarnaast bezoekt de projectleiding de lessen veelvuldig, noteert zij observaties en geeft zij feedback aan de docenten.
- Een combinatietraining van ‘Rots en Water’ en ‘Jezelf de baas’, een training voor zelfvertrouwen, weerbaarheid en zelfcontrole wordt op aanvraag van scholen en/of ouders ingezet, voor individuele leerlingen dan wel voor groepen.

4. Inhoudelijke ontwikkeling van de lessenserie

De kern van het programma wordt gevormd door de lessen en trainingen die direct de leerresultaten van kinderen bevorderen en een positieve invloed hebben op sociaal emotionele ontwikkeling. Het gaat dan om lessen als Woordenschat, Taal en Rekenen, Rots en Water en verschillende sporten. De betreffende docenten/trainers streven een zo goed mogelijke aansluiting bij het leerproces op de scholen na. Een ander deel van het programma is gericht op brede talentherkenning en ontwikkeling van creatieve en bewegingsvaardigheden. In dit aanbod wordt wat meer ingespeeld op wat kinderen leuk en uitdagend vinden.

- De Kinderfaculteit ontwikkelt meer en meer aanbod dat kinderen op de toekomst voorbereidt. Bij Vakmanschap worden thematisch bedrijfsbezoeken georganiseerd in werkvelden als zorg & gezondheid, de autobranche, haven en techniek, etc. In de lessen Gamedesign leren kinderen de beginselen van programmeren. Ook is er gestart met lessen Techniek.
- Een deel van de leerlingen is moeilijk te binden aan een vast programma. Juist voor deze kinderen is het belangrijk dat zij leren zich aan afspraken te houden en niet weg te lopen als het even niet naar de zin is. De Kinderfaculteit organiseert voor deze groep kinderen een aanbod dat zó uitdagend is, dat zij blijven komen; trainingen waarin elementen als teamsport, tegen je verlies kunnen en persoonlijke overwinningen verweven zijn.
- De projectleiding monitort de kwaliteit van de lessen. Zie ook onder 4.

5. Betrekken vrijwilligers

Vrijwilligers vormen de basis van Vitaal Pendrecht en daarmee ook van de Kinderfaculteit. Tegelijkertijd professionaliseert het werk van de Kinderfaculteit, wat onvermijdelijk is gezien de vereisten van kwaliteit en

continuïteit. Dit gegeven vraagt om voortdurende aandacht voor een goede balans tussen vrijwilligers en professionals.

Vrijwilligers zijn hard nodig in de uitvoering en doorontwikkeling van de Kinderfaculteit en andersom betekent de Kinderfaculteit iets voor vrijwilligers zelf. Zij vergroten hiermee hun netwerk, kwaliteiten en ervaring. Velen zien het als een zinvolle en leerzame tijdsbesteding. Uit de tussenevaluatie blijkt dat de afstemming van wederzijdse verwachtingen te wensen overlaat.

- Het projectteam besteedt hier expliciet aandacht aan en houdt start- en voortgangsgesprekken met vrijwilligers.
- Het projectteam betreft vrijwilligers zoveel mogelijk bij activiteiten of bijeenkomsten die niet direct met het vrijwilligerswerk te maken hebben, maar die bij kunnen dragen aan hun persoonlijke interesse/ontwikkeling. Voorbeelden daarvan zijn bijeenkomsten voor initiatiefnemers van De Verre Bergen, informatieve bijeenkomsten of open lessen van aanbieders in het programma of colleges van Vitaal Pendrecht.
- Het projectteam gaat nadrukkelijk ouders benaderen om zich in te zetten als vrijwilliger, vooral bij het kleuterprogramma, de instroomtrainingen bij de sporten en de Wereldkeuken.
- Het projectteam gaat door met het bouwen aan een sterk team van vrijwilligers.
- Met de nieuwe welzijnsaanbieder Dock ontwikkelen Vitaal Pendrecht en de Kinderfaculteit een goede samenwerkingsrelatie. Eén van de items in die samenwerking is werving, binding en waar gewenst ‘opleiding’ van vrijwilligers.

6. Twee generatie benadering

In het voorgaande is op verschillende manieren aangegeven hoe de Kinderfaculteit werkt aan een versterking van de ouderbetrokkenheid. Ouderbetrokkenheid is een breed begrip. Bij de Kinderfaculteit verstaan we onder ouderbetrokkenheid in eerste instantie de ondersteuning van het leerproces van kinderen door ouders thuis. Ten aanzien van de Kinderfaculteit hoort daar bij, dat ouders samen met kinderen een keuze maken voor lessen of trainingen die bij het kind passen of nodig zijn. Ook betekent het dat zij kinderen blijven stimuleren om naar de lessen te komen en dat zij belangstelling hebben voor wat hun kinderen op de Kinderfaculteit doen. Vanuit de Kinderfaculteit spelen we hierop in door gerichte informatie te geven, een uitnodigende houding naar ouders te hebben en hun actief te betrekken bij wat kinderen op de Kinderfaculteit doen.

- De Kinderfaculteit organiseert verschillende activiteiten waar ouders en kinderen samen aan deelnemen.
- In 2016 start het team met een aantal (pedagogische) themabijeenkomsten voor ouders. Dit wordt ontwikkeld met de op te zetten Ouderraad.
- Docenten/trainers worden gestimuleerd om open lessen te geven.
- Voor ouders die de Nederlandse taal niet machtig zijn, organiseert Vitaal Pendrecht taallessen.

Tot slot

Wij besluiten deze reactie met een tweetal vervolgvragen voor het onderzoek.

Er is een categorie kinderen in Pendrecht die opgroeit in lastige omstandigheden. Het projectteam vindt het belangrijk dat zij juist die kinderen een structurele plek kunnen bieden in de Kinderfaculteit. Hoewel we geen aanwijzingen hebben dat deze kinderen wegblijven, vergt het steeds weer speciale aandacht. Een goed overleg met leerkrachten is nodig om juist deze kinderen te bereiken. Het onderzoek kan ons helpen om deze categorie beter in zicht te krijgen en tot goede maatregelen te komen.

Bij de start van de Kinderfaculteit is als doel gesteld dat 85% van de kinderen minimaal 3 uur per week deel gaan nemen aan lessen en trainingen. Een kwantitatieve doelstelling. Dit jaar is het tutorproject ontwikkeld en in uitvoering gegaan. De doelstelling van de pilot tutoring is een verhoging van de rekenprestaties en de organisatievaardigheden van kinderen. Een kwalitatieve doelstelling. De opgave voor het komende jaar is om te ontdekken welke inzet het meeste bijdraagt aan het bereiken van de inhoudelijke doelen van de Kinderfaculteit.

Wij zijn Stichting de Verre Bergen dankbaar dat zij ons de mogelijkheid bieden dit samen te ontdekken.

*Stuurgroep en Projectteam Kinderfaculteit Pendrecht
December 2015*