

# *Uit de schulp door onderwijs in een topsportomgeving*

Drie jaar onderzoek bij Playing for Success Rotterdam

Niels Hermens  
Vita Los  
Claire Aussems



# *Uit de schulp door onderwijs in een topsportomgeving*

DRIE JAAR ONDERZOEK BIJ  
PLAYING FOR SUCCESS ROTTERDAM

Niels Hermens  
Vita Los  
Claire Aussems

Met medewerking van Majone Steketeer, Anna Jansma, Sylvia Dickie,  
Maaïke Ketelaars en Marnix van de Heg

Maart 2016

**STICHTING  
DE VERRE  
BERGEN**

  
Playing for Success  
Nederland

*Verwey-  
Jonker*  
Instituut



## *Voorwoord*

Kinderen in het basisonderwijs die weinig zelfvertrouwen hebben, erg verlegen zijn of het moeilijk vinden om voor zichzelf op te komen, hebben een grotere kans om onder hun niveau te presteren. Het programma *Playing for Success* is speciaal voor deze groep opgezet en beoogt uiteindelijk zowel de sociaal-emotionele vaardigheden als de schoolprestaties van deze leerlingen te verbeteren. We vinden het belangrijk dat er juist voor deze groep een succesvol programma bestaat, omdat veel kinderen in Rotterdam hier hun voordeel mee kunnen doen.

Deze rapportage laat de opbrengsten zien van drie jaar onderzoek naar *Playing for Success* Rotterdam. Er is gebruik gemaakt van een sterk quasi-experimenteel onderzoeksdesign. We zijn enorm trots op de resultaten. Zo laat het onderzoek zien dat alle betrokkenen zeer positief zijn over het programma. De leerkrachten van de scholen, de ouders en de *Playing for Success*-docenten zien dat de leerlingen zich positief ontwikkelen bij *Playing for Success* Rotterdam, vooral als het gaat om assertiviteit en zelfvertrouwen. Uit het effectonderzoek komt naar voren dat de schoolprestaties op het gebied van woordenschat beter zijn ontwikkeld bij de leerlingen die deelnamen aan *Playing for Success* Rotterdam ten opzichte van vergelijkbare leerlingen die niet deelnamen.

Wat het meest opvalt, is dat het programma vooral effectief is voor leerlingen waar het programma zich in hoofdzaak op richt, namelijk kinderen met internaliserende problemen. Bij deze leerlingen namen de *soft skills* sterker toe dan bij de rest van de deelnemers. Meer specifiek betekent dit dat de leerlingen die vlak voor hun deelname aan *Playing for Success* weinig vertrouwen hadden in hoe zij op school functioneerden, zich na afloop van het programma meer inzetten voor lastige opdrachten, meer het gevoel hadden dat zij hun eigen toekomst konden beïnvloeden én dat zij er toe doen. Een fantastisch resultaat. We hopen daarom dat het programma behouden blijft voor Rotterdam.

Voor het onderzoek hebben we een begeleidingscommissie ingesteld om de kwaliteit en onafhankelijkheid van het onderzoek te waarborgen. Wij zijn de leden van de commissie (prof. dr. Dinand Webbink, dr. Toby Witte, drs. Hannie Mans, Inger Seits, drs. Machiel van der Laar) en in het bijzonder de voorzitter prof. dr. Koen Breedveld, dankbaar voor hun belangeloze inzet. Verder zijn wij alle betrokkenen bij Playing for Success Rotterdam zeer erkentelijk en wensen ze heel veel succes bij de verdere ontwikkeling en dagelijkse uitvoering. Tot slot bedanken we ook de onderzoekers voor al hun werk en vooral ook de bereidheid om met ons mee te denken over de kwaliteitsverbetering van het programma.

Roelof Prins  
Directeur

Nanne Boonstra  
Research Manager

# *Inhoud*

Voorwoord	3
Samenvatting	7
1 Inleiding	13
2 Het onderzoek	19
3 Kernelementen en beoogde effecten	21
4 Resultaten procesonderzoek	25
4.1 Playing for Success Rotterdam in de praktijk	25
4.2 Procesdiagnose: de kernelementen	40
4.3 Tot slot	42
5 Ervaren ontwikkelingen bij leerlingen	43
5.1 Ervaren ontwikkelingen door centrummanagers, docenten en stagiairs	43
5.2 Ouders over de ontwikkelingen van hun kind bij PfS	46
5.3 Ervaringen van de contactpersonen bij de scholen	49
6 Uitkomsten effectonderzoek	53
6.1 Beschrijving leerlingen in de onderzoeksgroep	53
6.2 Ontwikkelingen in soft skills	56
6.3 Ontwikkelingen Citoscores	62
6.4 Tot slot	65
7 Conclusies en aanbevelingen	67
8 Referenties	75





## *Samenvatting*

Playing for Success Rotterdam is een naschools programma voor leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 van Rotterdamse basisscholen. PFS Rotterdam heeft tot doel de ontwikkeling van zogenoemde soft skills te bevorderen bij leerlingen die door verminderd zelfvertrouwen, verminderde schoolmotivatie of andere sociaalemotionele oorzaken minder goed presteren op school dan zij zouden kunnen. Soft skills zijn vaardigheden waarvan bekend is dat ze samenhangen met een gezonde en succesvolle toekomst. Voorbeelden zijn inzet voor ingewikkelde taken, zelfcontrole en het gevoel de eigen toekomst op school en daarbuiten te kunnen beïnvloeden. PFS Rotterdam richt zich in het bijzonder op stille, onopvallende en minder assertieve leerlingen. Het ultieme doel van het programma is dat door de ontwikkeling van soft skills, ook de schoolprestaties van de leerlingen verbeteren. Verspreid over Nederland bestaan nog twintig PFS locaties die allemaal, met eigen nuanceverschillen, werken volgens de uitgangspunten van PFS Nederland.

PFS vindt altijd plaats in een zogenoemd leercentrum in een aansprekende omgeving, meestal het stadion van een topsportvereniging. PFS Rotterdam kende drie van dergelijke leercentra: één in het stadion van Feyenoord, één in het stadion van Excelsior, en één in het topsportcentrum Rotterdam bij Rotterdam Basketball. Leerlingen die deelnemen aan PFS Rotterdam gaan gedurende twaalf weken, één middag per week, twee tot drie uur naar het leercentrum. Dit is altijd dezelfde middag, zodat de leerlingen altijd met dezelfde groep leerlingen in het leercentrum zijn. Tijdens deze middagen doen de leerlingen (inter)actieve activiteiten die altijd een component bevatten die de leerlingen de mogelijkheid biedt om soft skills te ontwikkelen. Hiernaast bevatten de activiteiten altijd een educatieve component rondom reken- of taalvaardigheid.

### *Onderzoeksvragen*

In de schooljaren 2012/2013, 2013/2014 en 2014/2015 deed het Verwey-Jonker Instituut onderzoek naar PFS Rotterdam. In dit onderzoek zijn drie onderzoeksvragen beantwoord:

1. Wat zijn - volgens eerder onderzoek en experts uit de praktijk - de elementen van PFS die bijdragen aan de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen?

2. Waren bij de drie leercentra van PFS Rotterdam de veronderstelde werkzame elementen aanwezig?
3. Draagt PFS Rotterdam bij aan de sociaalemotionele ontwikkeling van de deelnemende leerlingen en vergroot PFS hun kansen in het onderwijs?

### *Methoden van onderzoek*

Onderzoeksvraag 1 is beantwoord in het schooljaar 2012/2013 en diende als voorbereiding op de onderzoeksvragen 2 en 3. Het antwoord op deze vraag werd gevonden in drie bronnen: eerdere onderzoeken naar PFS in Groot-Brittannië en in Nederland, interviews met deskundigen uit de praktijk en observaties tijdens de tien bijeenkomsten van een tranche bij PFS Feyenoord in het schooljaar 2012/2013. We noemen deze werkzame elementen de kernelementen van PFS. Een beschrijving van deze kernelementen, die dient als kader voor de rest van het onderzoek, is te vinden in hoofdstuk 3.

Onderzoeksvraag 2 gaat over hoe PFS Rotterdam in de praktijk heeft gewerkt. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn interviews afgenomen met de centrummanagers en de docenten van de leercentra, met de stagiairs die werkten in de leercentra, met de leerkrachten van de basisscholen die leerlingen aanmeldden voor PFS Rotterdam, met vertegenwoordigers van de sportclubs en met het management van PFS Rotterdam. Hiernaast zijn telefonische enquêtes afgenomen met ouders van leerlingen die hebben deelgenomen aan PFS Rotterdam. Het antwoord op deze vraag geeft inzicht in of de kernelementen van PFS – zoals opgesteld in het antwoord op onderzoeksvraag 1 – in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 aanwezig waren bij de drie PFS locaties in Rotterdam. Hierin inzicht verkrijgen diende drie doelen. Ten eerste om duidelijk te hebben waarvan we nu precies het effect meten bij onderzoeksvraag 3. Ten tweede om tussentijds aan PFS Rotterdam te kunnen terugkoppelen of en hoe zij werkten aan de werkzame elementen van PFS. Ten derde om zicht te krijgen op hoe de betrokken partijen PFS Rotterdam ervoeren. De ervaringen van de betrokkenen helpen bij het interpreteren van het antwoord op onderzoeksvraag 3.

Onderzoeksvraag 3 gaat over de invloed van PFS Rotterdam op de soft skills en de schoolprestaties van de leerlingen. Om die vraag te beantwoorden hebben wij de ontwikkeling van de leerlingen die deelnamen aan PFS Rotterdam gevolgd en vergeleken met de ontwikkeling van vergelijkbare niet-deelnemende leerlingen. De ontwikkeling van in totaal dertien soft skills is gemeten met vragenlijsten die de leerlingen op drie momenten invulden: vlak voor PFS, vlak na PFS en zes maanden na PFS. De ontwikkeling van de schoolprestaties van de leerlingen is gemeten met

Citoscores voor de onderdelen woordenschat, spelling, begrijpend lezen en rekenen.

### *De kernelementen van PFS Rotterdam*

In de twaalf weken dat de leerlingen één middag per week naar een van de leercentra van PFS Rotterdam gaan, zijn zij daar in totaal ongeveer dertig uur aanwezig. De leerlingen worden voor PFS Rotterdam aangemeld door iemand van hun basisschool. Bij de meeste scholen is dit de intern begeleider, op enkele scholen een leerkracht. De activiteiten die de leerlingen binnen de zogenoemde tranches van twaalf weken doen, staan vooraf niet geheel vast. Wel is het de bedoeling dat elk leercentrum werkt volgens de volgende vier kernelementen:

- leerlingen het gevoel geven dat zij ertoe doen;
- leerlingen tijdens de activiteiten gebruik laten maken van de omgeving van het leercentrum (contextrijk leren);
- voor een klimaat zorgen waarin de persoonlijke ontwikkeling en het plezier van de leerlingen centraal staan (motivatiegericht klimaat), en;
- uitdagende en haalbare activiteiten aanbieden waardoor de leerlingen succeservaringen hebben.

De achterliggende gedachte is dat PFS Rotterdam door deze vier kernelementen kan bijdragen aan de ontwikkeling van de soft skills van de leerlingen. Naast deze vier kernelementen is het voor het slagen van PFS Rotterdam nodig dat de leercentra goed contact onderhouden met Rotterdamse basisscholen.

### *PFS Rotterdam in de praktijk*

In de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 werkten de drie leercentra van PFS Rotterdam volgens de vier kernelementen van het programma, én volgens de uitgangspunten van PFS Nederland. Om de leerlingen het gevoel te geven dat zij ertoe doen, kregen zij in alle leercentra veel individuele aandacht. Dit uitte zich in het werken in groepjes van maximaal vier leerlingen onder begeleiding van een mentor (een stagiair). Samen met de mentor stelden de leerlingen een individueel leerdoel op en reflecteerden zij tijdens de bijeenkomsten op dit leerdoel. Contextrijk leren gebeurde doordat de activiteiten plaatsvonden op verschillende plekken in de topsportomgevingen van Feyenoord, Excelsior en Rotterdam Basketball. De toegang tot de topsportomgeving en de mate van contact tussen de leerlingen en de sporters, trainers of andere vertegenwoordigers van de sportclubs, verschilden licht per leercentrum. Bij PFS Feyenoord en PFS Excelsior hadden de leerlingen de meeste toegang tot de topsportomgeving. Bij PFS Rotterdam Basketball, en in iets mindere mate bij PFS Excelsior, hadden de leerlingen het meeste contact met de topsporters. In elk leercentrum heerste een motivatiegericht klimaat waarin de nadruk lag op de persoonlijke leerdoelen van de leerlingen.

Daarnaast legden de mentoren nadruk op plezier en de dingen die de leerlingen goed deden. Om activiteiten aan te bieden die voor alle leerlingen zowel uitdagend als haalbaar waren, pasten de PFS-docenten zo goed mogelijk de activiteiten aan op het niveau van de leerlingen.

PFS Rotterdam heeft veel tijd geïnvesteerd in het contact met Rotterdamse basisscholen. Het gevolg hiervan was dat steeds meer scholen leerlingen aanmeldde. Een neveneffect was dat een deel van de basisscholen ook leerlingen aanmeldde die niet tot de doelgroep van PFS behoren, zoals erg drukke leerlingen en leerlingen die aangeven dat ze het leuk zouden vinden om mee te doen. Gedurende de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 hadden de PFS-docenten en de contactpersonen bij de scholen steeds vaker contact met elkaar, vooral doordat de PFS-docenten de scholen meer informatie gaven over de ontwikkelingen van de leerlingen bij PFS.

### *Resultaten en gevonden effecten PFS Rotterdam*

Na onderzoek bij PFS Rotterdam in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 kunnen we allereerst concluderen dat alle betrokkenen positief zijn over het programma. Leerkrachten van basisscholen en ouders zijn positief, omdat zij zien dat leerlingen veel plezier beleven bij PFS, leerlingen er veel persoonlijke aandacht krijgen, en omdat ze vinden dat PFS Rotterdam unieke activiteiten doet met de leerlingen. Daarnaast hebben de leerkrachten, de ouders en de PFS-docenten en stagiairs het idee dat een deel van de leerlingen zich positief ontwikkelt bij PFS Rotterdam, vooral op de punten assertiviteit en zelfvertrouwen. Als PFS-docenten en leerkrachten deze ontwikkelingen waarnemen, vragen zij zich wel af of leerlingen de ontwikkelde vaardigheden ook in andere omgevingen dan PFS tonen, en of de ontwikkelingen op de lange termijn blijven bestaan.

Ondanks de positieve ervaringen zien we in het effectonderzoek in het algemeen geen significant positievere ontwikkeling van de dertien soft skills bij de leerlingen die deelnamen aan PFS ten opzichte van een vergelijkbare groep van leerlingen die niet deelnamen. Dit is te verklaren, doordat PFS een relatief lichte interventie is en doordat de redenen waarom de leerlingen waren aangemeld, sterk van elkaar verschilden. Daarnaast kan het zijn dat er wel hele kleine effecten optreden, maar dat deze zo klein zijn dat ze niet meetbaar zijn. Bij een specifieke groep leerlingen - leerlingen met een laag cognitief zelfvertrouwen (vertrouwen in het succesvol kunnen uitvoeren van opdrachten voor school) - meten we wel drie positieve ontwikkelingen op soft skills in de periode dat zij deelnamen aan PFS Rotterdam. Bij deze groep leerlingen verbeterde hun inzet voor ingewikkelde taken, gevoel van eigenwaarde en *Sense of Coherence* (gevoel dat het leven begrijpelijk, beïnvloedbaar en betekenisvol is). Uit het onderzoek naar de effecten van PFS Rotterdam op de

schoolprestaties komt naar voren dat de woordenschat van de deelnemende leerlingen meer vooruitgaat dan de woordenschat van de leerlingen die niet deelnamen. Op de aspecten rekenvaardigheden, begrijpend lezen en spelling ontwikkelen beide groepen zich gelijk.

### *Aanbevelingen*

Uit dit onderzoek blijkt dat van Pfs Rotterdam als op zichzelf staande interventie zeer beperkt, en alleen voor een specifieke subgroep van leerlingen, effecten te vinden zijn op soft skills en onderwijsprestaties. Tegelijkertijd biedt het onderzoek enkele nieuwe inzichten die relevant zijn voor de toekomst van Pfs Rotterdam én voor de inzet van naschoolse programma's in meer algemene zin. We geven hieronder daarom tot slot enkele denkrichtingen voor de toekomst van Pfs Rotterdam.

Omdat alle betrokkenen tevreden zijn over de inhoud en werkwijze van Pfs Rotterdam, en omdat de werkwijze aansluit bij de kenmerken van succesvolle naschoolse programma's,<sup>1</sup> bevelen we aan de kernelementen van Pfs in stand te houden. Om bij te dragen aan de ontwikkeling van soft skills en de schoolprestaties van leerlingen die door verminderd zelfvertrouwen, verminderde schoolmotivatie of andere sociaal-emotionele oorzaken minder goed presteren op school dan zij zouden kunnen, zou Pfs Rotterdam op verschillende manieren verder kunnen experimenteren met de invulling van het programma.

Allereerst zou Pfs kunnen experimenteren met een hogere 'dosering', bijvoorbeeld door het aantal bijeenkomsten per tranche te verhogen. Een gevolg van langere tranches is dat per schooljaar minder leerlingen kunnen deelnemen, maar dit biedt Pfs wel de mogelijkheid zich te richten op de groep leerlingen die het meeste baat lijkt te hebben bij deelname.

Ten tweede zouden scholen en onderwijsbesturen kunnen onderzoeken of het mogelijk is Pfs als onderdeel op te nemen in een breder schoolprogramma. Uit recent onderzoek blijkt immers dat extra curriculaire activiteiten de meeste effecten hebben als ze onderdeel zijn van een zogenoemde 'whole school approach'. Het idee is dan dat scholen leerlingen niet even naar Pfs sturen, maar deelname aan Pfs als onderdeel zien van een bredere ondersteuning van individuele leerlingen. Het is dan wel nodig, zoals veel van de voor dit onderzoek geïnterviewde leerkrachten en Pfs-docenten al aangaven, dat leerkrachten op school ook na Pfs met de leerling blijven werken aan het leerdoel dat deze bij Pfs heeft opgesteld.

---

1 De vier kenmerken voor succesvolle naschoolse programma's zijn de SAFE-kenmerken. SAFE staat voor Sequenced (een gecoördineerde set van activiteiten), Active (actieve vormen om leerlingen te ondersteunen bij de ontwikkeling van soft skills), Focused (iedere activiteit bevat ten minste één component bevat gerelateerd aan de ontwikkeling van soft skills), Explicit (begeleiders en deelnemers expliciteren het doel van de activiteiten) (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010).

Een derde denkrichting zou zijn het programma zo te houden als het nu is, maar de ambities bij te stellen tot bijvoorbeeld het geven van een leuke tijd en een positieve ervaring aan kinderen met wie het niet zo goed gaat. Naast scholen, zouden dan ook jeugdhulpverleners of jongerenwerkers leerlingen kunnen aanmelden voor PfS Rotterdam. Deelname aan PfS is dan een onderdeel van een groter hulpplan van een jongere.

## 1 *Inleiding*

In dit rapport bespreken we de bevindingen van onderzoek bij Playing for Success Rotterdam in de schooljaren 2012/2013, 2013/2014 en 2014/2015. PFS Rotterdam is een naschools programma voor leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 van Rotterdamse basisscholen. PFS Rotterdam heeft tot doel de ontwikkeling te bevorderen van zogenoemde soft skills bij leerlingen die door verminderd zelfvertrouwen, verminderde schoolmotivatie of andere sociaalemotionele oorzaken minder goed presteren op school dan zij zouden kunnen. Soft skills zijn vaardigheden waarvan bekend is dat ze samenhangen met een gezonde en succesvolle toekomst, zoals inzet voor ingewikkelde taken, zelfcontrole en het gevoel de eigen toekomst op school en daarbuiten te kunnen beïnvloeden. PFS Rotterdam richt zich in het bijzonder op stille, onopvallende en minder assertieve leerlingen. Het ultieme doel van het programma is dat door de ontwikkeling van soft skills, ook de schoolprestaties van de leerlingen verbeteren.

### *Playing for Success*

Het concept PFS is ontwikkeld in Groot-Brittannië en is door PFS Nederland (zie kader 1) georganiseerd in de Nederlandse context. Het resultaat hiervan is dat Nederland inmiddels 23 PFS-locaties kent, verdeeld over 18 steden. Elke PFS-locatie is een zogenoemd PFS-leercentrum in een aansprekende omgeving, meestal het stadion van een voetbalclub. Het idee achter deze aansprekende omgeving is dat het een extra stimulans geeft aan het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerlingen. Elk leercentrum wordt geleid door een leercentrummanager. De leercentrummanager legt en onderhoudt contact met leerkrachten en intern begeleiders van scholen die leerlingen aanmelden voor PFS.

In de leercentra doen de leerlingen activiteiten onder leiding van ervaren docenten en van stagiaires van uiteenlopende mbo- en hbo-opleidingen. Deze activiteiten bevatten altijd een component gericht op de sociaalemotionele en psychologische ontwikkeling van de leerlingen én een educatieve component rekenen of taal. Een voorbeeld van een activiteit is het in groepjes schatten van het aantal stoelen in het stadion en de grootte van het veld. Een ander voorbeeld is dat leerlingen in tweetallen een presentatie voorbereiden over een thema dat past bij de locatie van het leercentrum.

### **Kader 1. Playing for Success Nederland**

De doelstelling van PFS Nederland is het stimuleren van de motivatie, het zelfvertrouwen en het zelfbeeld van jongeren tussen de 9 en 14 jaar, waardoor zij meer grip krijgen op hun schoolloopbaan. PFS Nederland wil daarbij vooral de onopvallende en minder weerbare leerlingen de mogelijkheid geven zich te ontwikkelen, omdat bij hen niet altijd duidelijk is dat zij behoefte hebben aan extra aandacht en omdat voor deze groep relatief weinig naschoolse programma's bestaan. Op de lange termijn wil PFS Nederland hiermee het aantal zorgleerlingen verlagen en de kans op voortijdig schooluitval verkleinen.

Het grootste deel van de 23 PFS-leercentra in Nederland is verbonden aan een betaalde voetbalorganisatie. In 2013 zijn daarnaast leercentra geopend in het Scheveningse Circustheater en het topsportcentrum Rotterdam, bij Rotterdam Basketball.<sup>2</sup> Alle PFS-leercentra werken volgens de uitgangspunten van PFS Nederland. Deze uitgangspunten zijn:<sup>3</sup>

- PFS is een naschools programma van tien tot twaalf weken, één middag per week, twee tot drie uur lang.
- Het is een samenwerking tussen onderwijsinstellingen (po en/of vo-, mbo en hbo-instellingen), de topsportorganisatie, gemeenten en soms ook instellingen op de gebieden welzijn, sport en cultuur.
- De doelgroep zijn leerlingen tussen 9 en 14 jaar die om sociaalemotionele redenen niet de prestaties leveren die op school van hen verwacht worden.
- PFS is een aanvullend programma op het reguliere onderwijs. De scheiding tussen de school en het leercentrum zijn duidelijk.
- Leerkrachten van scholen melden kinderen aan voor PFS.
- Deelname aan PFS is vrijwillig, maar niet vrijblijvend.
- De leercentra worden geleid door een gekwalificeerde docent met ondersteunend personeel.
- Het draait om de wow-factor: een betekenisvolle omgeving die kinderen stimuleert om te leren.
- Het programma richt zich op de sociaalemotionele ontwikkeling van de deelnemers en op taal, rekenen en ICT.
- Het curriculum sluit aan bij de individuele leerbehoeften en -mogelijkheden.
- De leercentra zijn voorzien van moderne ICT en multimedia.
- Ouders worden zo goed mogelijk betrokken.

---

2 Zie [www.playingforsuccess.nl](http://www.playingforsuccess.nl) voor een overzicht van deze leercentra.

3 Zie [http://www.playingforsuccess.nl/over\\_pfs/Paginas/PFS-in-praktijk.aspx](http://www.playingforsuccess.nl/over_pfs/Paginas/PFS-in-praktijk.aspx) voor een uitgebreidere toelichting op deze uitgangspunten.



- Het curriculum is programma en ontwikkelingsgericht. Er zijn tal van mogelijkheden om binnen de geboden structuur planmatig te werken aan taal en rekenen door gebruik te maken van ICT en multimedia. Het curriculum bevordert het samenwerken, het reflecteren en het stellen van eigen doelen.
- Elk PFS-leercentrum kan binnen de uitgangspunten van PFS Nederland kiezen voor een eigen invulling. Zo richten sommige leercentra zich vooral op kinderen in de eerste of tweede klas van de middelbare school, terwijl andere leercentra zich richten op basisschoolleerlingen of leerlingen uit het speciaal onderwijs. Ook verschillen per leercentrum het aantal bijeenkomsten, de manier van samenwerken met scholen en de activiteiten die plaatsvinden in het leercentrum.

### *Playing for Success Rotterdam*

In 2012 hebben PFS Nederland en Stichting De Verre Bergen de handen ineengeslagen voor de (verdere) ontwikkeling van drie PFS-leercentra in Rotterdam: één bij Feyenoord, één bij Rotterdam Basketbal en één bij Excelsior. PFS Feyenoord bestond al sinds april 2011, onder andere met steun van de gemeente Rotterdam. PFS Rotterdam Basketbal startte begin 2013 met een leercentrum in het topsportcentrum Rotterdam. PFS Excelsior opende in januari 2013 een leercentrum op Woudestein, het stadion van voetbalclub Excelsior. Hieronder vatten we de organisatie en werkwijze van PFS Rotterdam puntsgewijs samen.

#### *De organisatie*

- PFS Feyenoord en PFS Rotterdam Basketbal werken samen met basisscholen in Rotterdam-Zuid, PFS Excelsior werkt samen met basisscholen in Rotterdam-Noord.
- Leerkrachten en intern begeleiders van de basisscholen melden leerlingen van wie zij denken dat zij baat hebben bij PFS, aan bij het leercentrum bij hen in de buurt.
- De kinderen nemen vervolgens vrijwillig deel, maar niet vrijblijvend. De ouders van de leerlingen tekenen een contract met de PFS-locatie waar hun kind deelneemt. In dit contract staat ook dat de school gegevens over de onderwijsprestaties van het kind uitwisselt met het leercentrum.
- De leerlingen bezoeken het leercentrum één middag per week twee tot drie uur na schooltijd, gedurende een periode van twaalf weken. In totaal zijn de leerlingen die deelnemen aan PFS Rotterdam, dus circa dertig uur aanwezig in het leercentrum.
- Dit middag dat de leerlingen naar PFS gaan is altijd dezelfde middag zodat zij altijd met dezelfde groep leerlingen in het leercentrum zijn.

- Elk leercentrum van PFS Rotterdam voert per schooljaar drie van deze periodes van twaalf weken uit. PFS noemt deze periodes tranches.
- De bijeenkomsten in de leercentra worden geleid door docenten en stagiairs.
- De stagiairs van PFS Rotterdam zijn afkomstig van hbo-opleidingen als Sociaal Maatschappelijk Werk, Pabo en mbo-opleidingen als Onderwijsassistent en Sport en bewegen. Voor de werving van deze stagiairs werken de centrummanagers samen met verschillende hbo- en mbo-instellingen in Rotterdam.

#### *De werkwijze*

- Om te zorgen voor voldoende individuele aandacht voor iedere leerling verdelen de docenten de leerlingen in groepjes van vier. Ieder zogenoemd mentorgroepje wordt begeleid door een stagiair, de mentor. De docenten sturen de stagiairs aan en begeleiden zelf geen mentorgroepje.
- Met iedere leerling uit het mentorgroepje stelt de stagiair in de eerste bijeenkomst een persoonlijk leerdoel op. Voorbeelden van leerdoelen zijn 'meer in het openbaar durven praten', of 'beter met andere kinderen samenwerken'.
- Veel activiteiten worden uitgevoerd in groepjes.
- Bij alle activiteiten is aandacht voor het 'positieve'. Het gaat niet om het resultaat, maar om de stappen die de leerlingen ondernemen om tot een resultaat te komen.
- Na elke bijeenkomst praten de mentoren met de leerlingen over hoe zij hebben gewerkt aan hun leerdoel en geven zij iedere leerling een Tip en een Top. Een Tip is een aandachtspunt voor de volgende bijeenkomst, een Top is iets wat ze heel goed hebben gedaan tijdens de bijeenkomst.

Ter illustratie van de werkwijze van PFS Rotterdam geven we in kader 2 een beschrijving van de activiteiten die bij PFS Excelsior plaatsvonden tijdens een van de tranches in de onderzoeksperiode.

#### **Kader 2. Beschrijving tranche 2 schooljaar 2014/2015 bij PFS Excelsior**

Bij PFS Excelsior wordt per tranche een planning opgesteld, waarbij de docenten en de stagiairs ruimte proberen te houden om te kunnen anticiperen op onverwachte omstandigheden. Voorbeelden van deze omstandigheden zijn het weer of stress bij leerlingen in de periode dat de Cito-toets wordt afgenomen.

Elk van de twaalf bijeenkomsten is bij PFS Excelsior ingedeeld als een voetbalwedstrijd: een warming-up, gevolgd door een eerste en tweede

helft. Elke bijeenkomst start daarnaast met een welkomstwoord van de docenten, waarin zij de kinderen ook het programma van die middag vertellen. Daarna vullen de kinderen zelf hun evaluatieboekje in. Zij schrijven daarin op wat ze de eerste en tweede helft gaan doen, en waar zij zelf die dag extra op gaan letten (de tip van de mentor).

Na de introductie verzorgen de stagiairs van een sportopleiding de warming-up. Dit is altijd een vorm van bewegend leren, zoals hartslag meten bij stilstand en na inspanning, meestal op het voetbalveld van Excelsior in het stadion. Na de warming-up vindt een activiteit plaats op of rondom het voetbalveld, of in het leercentrum (de eerste helft). Hierna volgt een korte pauze met een stuk fruit en wat drinken. Na de pauze staat er weer een activiteit op het programma (de tweede helft).

Aan het einde van een bijeenkomst vullen de leerlingen hun evaluatieboekje opnieuw in. Ze geven de bijeenkomst van die dag een cijfer en beantwoorden zes standaardvragen over soft skills, met als antwoordcategorieën: 1 (moet ik nog aan werken), 2 (kan beter) en 3 (ging goed). Een voorbeeld van zo'n vraag is: hoe was de samenwerking met mijn mentor? Ook noteren de leerlingen in hun zelfevaluatie wat er die dag heel goed ging en wat zij die dag het leukst vonden. De leerlingen gaan naar huis met een top van de mentor, die zij ook in het zelfevaluatieboekje schrijven. In bijlage 1 is ter illustratie te lezen welke activiteiten bij PFS Excelsior plaatsvonden in tranche 2 van schooljaar 2014/2015.



## 2 *Het onderzoek*

In opdracht van Stichting De Verre Bergen deed het Verwey-Jonker Instituut van 2012 tot en met 2015 onderzoek bij PFS Rotterdam. In dit hoofdstuk bespreken we de doelstelling van het onderzoek, de onderzoeksvragen en de onderzoeksmethoden.

### *Doelstelling en onderzoeksvragen*

Het onderzoek bij PFS Rotterdam had twee doelen. Het eerste doel was inzicht te geven in de invloed van PFS Rotterdam op de sociaalemotionele ontwikkeling en de schoolprestaties van de deelnemende leerlingen. Het tweede doel was bij te dragen aan de ontwikkeling van PFS Rotterdam. Om deze doelstelling te bereiken beantwoorden wij de volgende drie onderzoeksvragen:<sup>4</sup>

1. Wat zijn - volgens eerder onderzoek en experts uit de praktijk - de elementen van PFS die bijdragen aan de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen?
2. Waren bij de drie leercentra van PFS Rotterdam de veronderstelde werkzame elementen aanwezig?
3. Draagt PFS Rotterdam bij aan de sociaalemotionele ontwikkeling van de deelnemende leerlingen en vergroot PFS de kansen in het onderwijs?

### *Methoden van onderzoek*

Hieronder lichten we de onderzoeksvragen toe en geven we een samenvatting van de onderzoeksmethoden. Bijlage 2 bevat een uitgebreide verantwoording voor de keuze van het onderzoeksdesign en de verschillende onderzoeksmethoden.

- Onderzoeksvraag 1 is beantwoord in het schooljaar 2012/2013 en diende als voorbereiding op de onderzoeksvragen 2 en 3. Het antwoord op deze vraag werd gevonden in drie bronnen: eerdere onderzoeken naar PFS in Groot-Brittannië en in Nederland, interviews met deskundigen uit de praktijk en observaties tijdens de tien bijeenkomsten van een tranche bij PFS Feyenoord in het schooljaar 2012/2013. We noemen deze werkzame elementen de kernelementen van PFS. Een

---

4 Het onderzoek had ook nog een vierde onderzoeksvraag, namelijk: wat is de maatschappelijke betekenis van PFS Rotterdam voor de stad Rotterdam? Deze vraag hebben wij echter niet beantwoord. We komen hierop terug in hoofdstuk 7 Conclusie en discussie.

beschrijving van deze kernelementen, die dient als kader voor de rest van het onderzoek, is te vinden in hoofdstuk 3.

- Onderzoeksvraag 2 gaat over hoe Pfs Rotterdam in de praktijk heeft gewerkt. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zijn interviews afgenomen met de centrummanagers en de docenten van de leercentra, met de stagiairs die werkten in de leercentra, met de leerkrachten van de basisscholen die leerlingen aanmeldden voor Pfs Rotterdam, met vertegenwoordigers van de sportclubs en met het management van Pfs Rotterdam. Hiernaast zijn telefonische enquêtes afgenomen met ouders van leerlingen die hebben deelgenomen aan Pfs Rotterdam. Het antwoord op deze vraag geeft inzicht in of de kernelementen van Pfs – zoals opgesteld in het antwoord op onderzoeksvraag 1 – in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 aanwezig waren bij de drie Pfs locaties in Rotterdam. Hierin inzicht verkrijgen diende drie doelen. Ten eerste om duidelijk te hebben waarvan we nu precies het effect meten bij onderzoeksvraag 3. Ten tweede om tussentijds aan Pfs Rotterdam te kunnen terugkoppelen of en hoe zij werkten aan de werkzame elementen van Pfs. Ten derde om zicht te krijgen op hoe de betrokken partijen Pfs Rotterdam ervoeren. De ervaringen van de betrokkenen helpen bij het interpreteren van het antwoord op onderzoeksvraag 3.
- Onderzoeksvraag 3 gaat over de invloed van Pfs Rotterdam op de soft skills en de schoolprestaties van de leerlingen. Om die vraag te beantwoorden hebben wij de ontwikkeling van de leerlingen die deelnamen aan Pfs Rotterdam gevolgd en vergeleken met de ontwikkeling van vergelijkbare niet-deelnemende leerlingen. De ontwikkeling van in totaal dertien soft skills is gemeten met vragenlijsten die de leerlingen op drie momenten invulden: vlak voor Pfs, vlak na Pfs en zes maanden na Pfs. De ontwikkeling van de schoolprestaties van de leerlingen is gemeten met Citoscores voor de onderdelen woordenschat, spelling, begrijpend lezen en rekenen.

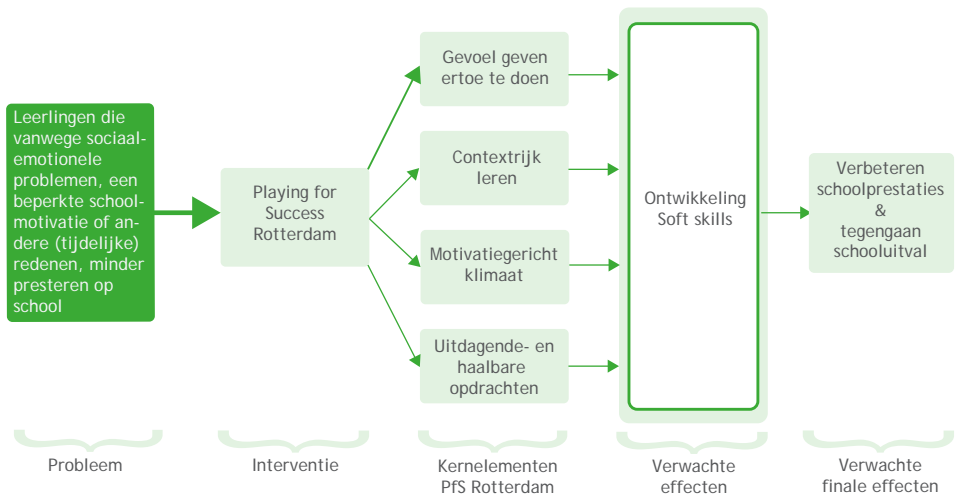
### *Leeswijzer*

In hoofdstuk 3 geven we inzicht in de theorie achter Pfs Rotterdam. Welke effecten wil het programma bereiken? En wat zijn de elementen van het programma die voor dit effect moeten zorgen? In hoofdstuk 4 bespreken we vervolgens of en hoe de drie leercentra van Pfs Rotterdam in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 werkten volgens de kernelementen van Pfs. Daarna gaan we in hoofdstuk 5 in op hoe verschillende betrokkenen Pfs Rotterdam ervoeren. Wat vonden ouders en leerkrachten van het programma? En hadden de kinderen volgens hen baat bij deelname aan Pfs? In hoofdstuk 6 bespreken we ten slotte of, en zo ja welke, effecten van Pfs we hebben kunnen meten. In hoofdstuk 7 trekken we conclusies en plaatsen we deze in een breder perspectief.

### 3 *Kernelementen en beoogde effecten*

Dit hoofdstuk bevat een beschrijving van de theorie achter Playing for Success. Deze theorie bestaat uit de kernelementen van PfS en welke effecten PfS wil bereiken bij de leerlingen. Figuur 3.1 geeft deze theorie schematisch weer. In de rest van het hoofdstuk lichten we de figuur toe.

Figuur 3.1. Kernelementen en beoogde effecten van Playing for Success Rotterdam.



#### *Kernelementen Playing for Success Rotterdam*

De gedachte is dat PfS Rotterdam door de aanwezigheid van vier elementen kan bijdragen aan de ontwikkeling van soft skills van leerlingen, en dat deze soft skills helpen bij het succesvol doorlopen van de schoolloopbaan. De vier kernelementen zijn:

- leerlingen het gevoel geven dat zij ertoe doen;
- leerlingen tijdens de activiteiten gebruik laten maken van de omgeving van het leercentrum (contextrijk leren);
- voor een klimaat zorgen waarin de persoonlijke ontwikkeling en het plezier van de leerlingen centraal staan, en niet de vergelijking met andere leerlingen (motivatiegericht klimaat), en;
- uitdagende en haalbare activiteiten aanbieden waardoor de leerlingen succeservaringen hebben.

Elk kernelement van PFS Rotterdam bestaat uit een aantal aspecten. Deze vatten we samen in tabel 3.1. Een uitgebreidere beschrijving van de kernelementen is te vinden in bijlage 3, inclusief de bronnen waarop deze kernelementen zijn gebaseerd.

Tabel 3.1. Toelichting op de vier kernelementen van Playing for Success Rotterdam

Kernelement	Toelichting
Gevoel geven ertoe te doen	<p>Playing for Success probeert de deelnemende leerlingen (weer) het gevoel te geven dat zij ertoe doen, door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• individuele begeleiding;</li> <li>• toegang tot plekken in het sportstadion waar kinderen niet zomaar mogen komen;</li> <li>• contact met topsporters.</li> </ul>
Contextrijk leren	<p>De docenten en stagiairs in het leercentrum proberen de activiteiten die de leerlingen doen, zo vorm te geven dat zij gebruikmaken van de omgeving. De gedachte is dat dit hen bewust maakt van het belang van rekenen taalvaardigheden. PFS Rotterdam doet dit op verschillende manieren. Voorbeelden hiervan zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• het schatten van het aantal stoelen in het stadion;</li> <li>• het geven van een presentatie in de persruimte, bijvoorbeeld over gezonde leefstijl van sporters;</li> <li>• het interviewen van een sporter.</li> </ul>
Motivatiericht klimaat	<p>Een motivatiericht klimaat is belangrijk voor een positieve ontwikkeling van jongeren. Dit geldt in het bijzonder voor de doelgroep van PFS Rotterdam. PFS Rotterdam werkt aan een motivatiericht klimaat door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de nadruk te leggen op individuele leerdoelen;</li> <li>• de uitvoering van de opdrachten centraal te stellen en niet de uitkomsten van de opdrachten;</li> <li>• spelelementen toe te voegen aan de opdrachten.</li> </ul>
Uitdagende, haalbare opdrachten	<p>Oprachten die inzet en denkracht vereisen en tegelijkertijd haalbaar zijn, hebben een motiverende werking op kinderen. Hiernaast, zo is de gedachte, zijn succeservaringen door haalbare opdrachten belangrijk voor de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen. PFS Rotterdam probeert daarom:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de opdrachten aan te passen aan het niveau van de groep;</li> <li>• de leerlingen tijdens de groepsopdrachten een rol te geven die past bij hun eigen kwaliteiten;</li> <li>• spelelementen toe te voegen aan de opdrachten.</li> </ul>

Naar aanleiding van het antwoord op onderzoeksvraag 1 zijn in 2012 enkele aanpassingen gedaan in de aanpak van PFS Rotterdam. Het programma is verlengd van tien naar twaalf weken. Daarnaast is de leeftijd van de doelgroep verlaagd van leerlingen uit groep 7 van het basisonderwijs tot en met de tweede klas van het voortgezet onderwijs, naar leerlingen uit groep 6 tot en met de brugklas. In de praktijk heeft PFS Rotterdam zich vervolgens alleen nog op basisschoolleerlingen gericht, omdat brugklasleerlingen veel minder gemotiveerd waren voor deelname.



### *Ambitie PFS Rotterdam: beoogde effecten*

De ambitie van PFS Rotterdam was om de soft skills te verbeteren van basisschoolleerlingen die om sociaalemotionele redenen tijdelijk minder goed presteren op school dan zij zouden kunnen. De algemene veronderstelling is dat deze soft skills zich kunnen ontwikkelen tot in de vroege volwassenheid (Prevoo, 2013; Borghans et al., 2008). Naschoolse programma's die bestaan uit een gecoördineerde set van activiteiten, actieve vormen van leren, componenten gerelateerd aan soft skills, activiteiten gericht op de ontwikkeling van soft skills, zoals PFS Rotterdam, zijn plekken waar jongeren deze soft skills kunnen ontwikkelen (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010). Om bovengenoemde redenen verwachtten we voorafgaand aan het onderzoek dat PFS mogelijk zou kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van soft skills.

Op basis van het voorbereidende onderzoek hebben wij dertien aspecten van de sociaalemotionele ontwikkeling, ofwel dertien soft skills, geselecteerd waaraan PFS Rotterdam zou kunnen bijdragen. Deze dertien soft skills zijn geselecteerd op basis van de volgende drie criteria:

1. Probeert PFS Rotterdam dit aspect van de sociaalemotionele ontwikkeling te beïnvloeden?
2. Is redelijkerwijs te verwachten dat PFS Rotterdam bijdraagt aan de ontwikkeling van dit aspect van de sociaalemotionele ontwikkeling?
3. Laat eerder onderzoek zien dat dit aspect van sociaalemotionele ontwikkeling een positieve invloed heeft op onderwijsprestaties?

Een soft skill is alleen geselecteerd als voor deze soft skill minimaal twee van bovenstaande vragen bevestigend konden worden beantwoord.

Hieronder volgt een overzicht van de dertien soft skills. Bijlage 4 bevat een verantwoording voor de keuze voor deze soft skills.

- Zelfcontrole - de mate waarin de leerlingen verleidingen kunnen weerstaan die op de lange termijn negatieve gevolgen kunnen hebben.
- Inzet - De mate waarin de leerlingen zich inzetten voor het uitvoeren van lastige taken.
- Emotionele problemen - De mate waarin leerlingen emotionele problemen ervaren, zoals piekeren en zenuwachtig zijn in nieuwe situaties.
- Gevoel van eigenwaarde - De mate waarin de leerlingen zich waardeloos voelen.
- Cognitief zelfvertrouwen - De mate waarin de leerlingen het gevoel hebben dat zij schooltaken tot een goed einde kunnen brengen.
- Samenwerkingsvaardigheden - Hoe goed de leerlingen samenwerken met andere leerlingen in de klas.
- Sense of Coherence - De mate waarin de leerlingen het gevoel hebben dat het leven begrijpelijk, beïnvloedbaar en betekenisvol is.

- Hoe snel de leerlingen afgeleid zijn
- Gepest worden
- Plezier op school
- Op tijd komen op school
- Huiswerk maken
- Hulp vragen aan de docent (vorm van assertiviteit)

### *Ambitie PfS Rotterdam: finale effecten*

Onderzoek toont aan dat mensen die beschikken over soft skills als emotionele stabiliteit, cognitief zelfvertrouwen, Sense of Coherence, zelfcontrole en inzet een grotere kans hebben op een gezond en productief leven dan mensen die in mindere mate beschikken over deze soft skills (De Ridder et al., 2012; Prevoe, 2013; Nisbett et al., 2012; Lindstrom & Eriksson, 2010; Heckman & Kautz, 2012). De hoop en ambitie van PfS Rotterdam zijn daarom dat PfS, door een bijdrage aan de ontwikkeling van soft skills, de schoolprestaties van de deelnemende leerlingen positief beïnvloeden. In overleg met vertegenwoordigers van schoolbesturen en PfS Rotterdam hebben wij ervoor gekozen de ontwikkeling van de leerlingen via de Citoscores te volgen op de volgende vier aspecten: woordenschat, begrijpend lezen, rekenvaardigheden en spelling.

## 4 *Resultaten procesonderzoek*

Dit hoofdstuk geeft inzicht in de dagelijkse praktijk van PFS Rotterdam in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015. In paragraaf 4.1 geven we eerst een algemeen beeld van de verschillende onderdelen van PFS Rotterdam, zoals de aanmeldingen, het contact tussen de leercentra en de scholen en ouders, het curriculum, en de logistieke organisatie. In Paragraaf 4.2 bespreken we of en hoe de drie leercentra in Rotterdam werkten volgens de vier kernelementen van PFS. Dit noemen we de procesdiagnose. Hiermee beantwoorden we onderzoeksvraag 2.

### 4.1 *Playing for Success Rotterdam in de praktijk*

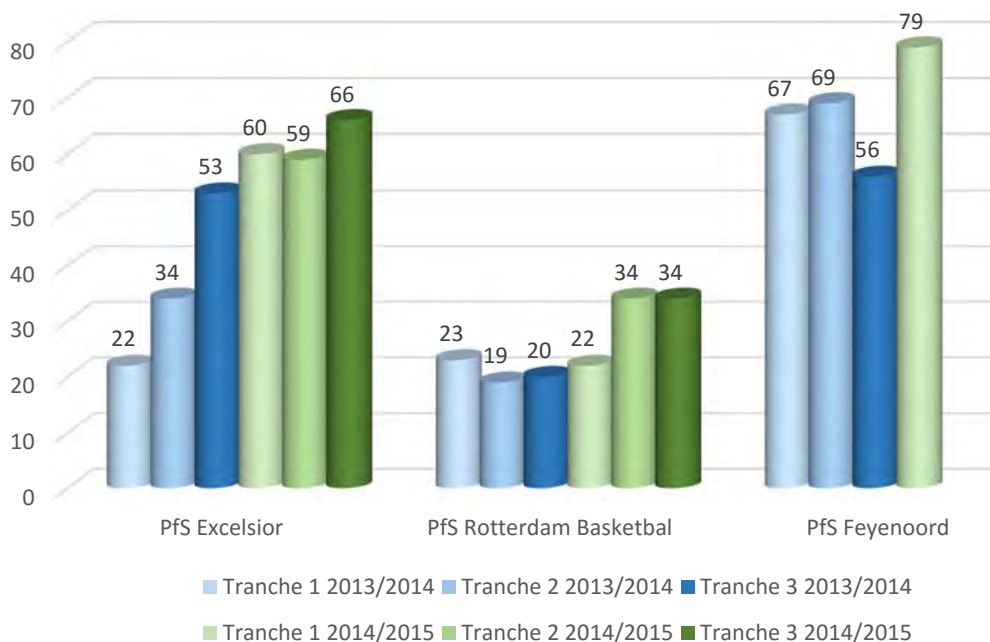
In de paragraaf komen vijf onderwerpen aan bod: de aanmeldingen van de leerlingen voor PFS, het curriculum inclusief het opstellen van leerdoelen, de logistiek organisatie van PFS Rotterdam, het contact tussen PFS en de basisscholen en het contact tussen PFS en de ouders van de deelnemende leerlingen. De informatie in deze paragraaf is gebaseerd op de interviews met de centrummanagers en de docenten en stagiairs die werken in de leercentra. In kaders zijn ervaringen van leerkrachten van scholen en van ouders van deelnemende leerlingen opgenomen.

#### *Aantal deelnemers PFS Rotterdam*

In totaal namen in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 717 leerlingen deel aan PFS Rotterdam: 271 bij Feyenoord, 294 bij Excelsior en 152 bij Rotterdam Basketbal. In figuur 4.1 is per leercentrum te zien hoeveel leerlingen deelnamen aan de zes tranches in de twee schooljaren. Omdat de leercentra bij Feyenoord en Excelsior dagelijks beschikbaar waren en het leercentrum bij Rotterdam Basketbal slechts twee middagen per week, namen aan PFS Feyenoord en PFS Excelsior per periode meer leerlingen deel dan aan PFS Rotterdam Basketbal. Het aantal leerlingen dat per periode deelnam aan PFS Excelsior, nam gedurende het schooljaar 2013/2014 toe, doordat steeds meer scholen dit leercentrum leerden kennen. Aan PFS Feyenoord namen in het schooljaar 2014/2015 alleen leerlingen in deel aan tranche 1, omdat Feyenoord per 1 januari 2015 is gestopt met PFS. Op dat moment stopte de financiering van de gemeente

Rotterdam voor PFS Feyenoord. De voetbalclub heeft toen besloten onder de noemer SV Gio een eigen soortgelijk programma op te zetten voor dezelfde doelgroep.

Figuur 4.1. Aantal deelnemers PFS Rotterdam in de zes tranches in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 naar leercentrum.



### *Aanmeldingen als indicator van succes*

De centrummanagers en de docenten van de PFS leercentra noemen het aantal aanmeldingen als een indicator voor het succes van PFS Rotterdam. Dit blijkt uit de antwoorden op de vraag hoe een tranche verliep en op de vraag wat goed ging tijdens een tranche. Voorbeelden van deze antwoorden zijn:

*“Het werven van de leerlingen ging goed. We hebben nu een grotere vijver om uit te vissen. Omdat Feyenoord gestopt is met PFS en begint met SV Gio, komen er meer aanmeldingen binnen bij PFS Rotterdam Basketbal. Er zijn voor de volgende tranche bijvoorbeeld al zoveel aanmeldingen dat een wachtlijst is ontstaan.”*

*“Het gaat goed. Scholen melden steeds meer leerlingen aan.”*

### *Leerlingen toegang geven tot Playing for Success*

Bekendheid bij en contact met scholen bleken belangrijk te zijn om leerlingen toegang te geven tot Pfs Rotterdam. Dit bleek bijvoorbeeld uit de ontwikkeling die Pfs Excelsior doormaakte. Bij de start was dit leercentrum nog vrij onbekend bij de basisscholen in Rotterdam-Noord, waardoor minder leerlingen werden aangemeld dan mogelijk was. De docent en de centrummanager van Pfs Excelsior denken dat meer scholen leerlingen zijn gaan aanmelden, doordat zij bij de scholen tijdens een persoonlijk gesprek Pfs Excelsior hebben toegelicht. Daarnaast denken zij dat de scholen die al leerlingen aanmeldden, meer leerlingen zijn gaan aanmelden doordat de docenten van Pfs met de scholen communiceerden over de voortgang van de leerlingen bij Pfs. Het resultaat hiervan was dat in het schooljaar 2014/2015 alle groepen bij Pfs Excelsior vol zaten. De docent van Pfs Excelsior vertelt hierover bijvoorbeeld:

*“Leerkrachten doen steeds meer hun best om leerlingen aan te melden, omdat ze mij persoonlijk kennen. Ik ben hiervoor bij alle scholen persoonlijk langs geweest. Daardoor weten ze ook goed wat ze van Pfs kunnen verwachten.”*

Bij Pfs Feyenoord was minder extra inzet nodig om ervoor te zorgen dat scholen leerlingen aanmeldden dan bij Pfs Rotterdam Basketbal en Pfs Excelsior, waarschijnlijk doordat Pfs Feyenoord ook al voor september 2013 bestond en dus al bekend was bij de basisscholen in Rotterdam-Zuid. Daarnaast is het mogelijk dat de naam Feyenoord aanspreekt. Zo vertelde de centrummanager van Pfs Feyenoord na tranche 1 van het schooljaar 2013/2014 het volgende:

*“De naam Feyenoord. Daar willen leerlingen, maar ook docenten naartoe. En dat is het verschil met RBC en Excelsior. Soms wil ik een presentatie geven op scholen, maar willen docenten liever een presentatie in het Feyenoordstadion. Dat is ook de wow-factor. Eerder was er wel eens een wachtlijst, dan werd aan leerlingen voorgesteld om te starten bij Rotterdam Basketbal, maar dat wilden leerlingen niet.”*

De centrummanager van Pfs Rotterdam Basketbal ervoer de aantrekkingskracht van Feyenoord in het schooljaar 2013/2014 als een belemmering om zelf voldoende leerlingen te kunnen werven.

### *Welke leerlingen werden aangemeld?*

De redenen waarom de scholen leerlingen aanmeldden voor Pfs Rotterdam zijn divers. Van 455 leerlingen is deze reden van aanmelding bekend (zie tabel 4.1). De meeste leerlingen zijn aangemeld om socialemotionele redenen of door achterblijvende schoolprestaties. Verder behoren in elk geval 77 leerlingen niet tot de doelgroep van Pfs. Zij zijn aangemeld

vanwege druk gedrag in de klas (n=35) of omdat zij het leuk vinden om naar PFS te gaan (n=42).

Tabel 4.1. Redenen van aanmelding.

Reden van aanmelding	Aantal
Sociaalemotionele redenen (durft weinig te zeggen, weinig vertrouwen in eigen studievaardigheden, weinig zelfvertrouwen)	136
Achterblijvende schoolprestaties	112
Leuk om naar PFS te gaan	42
Moeizaam contact met leeftijdsgenoten	23
Verminderde schoolmotivatie	31
Druk in de klas	35
Vanwege thuissituatie	29
Andere reden	47

Volgens de centrummanagers en docenten werden vooral in het begin van PFS Rotterdam leerlingen aangemeld die niet vallen binnen de doelgroep. Na tranche 1 van 2013/2014 vertelde een docent van PFS bijvoorbeeld:

*“Er gaat nog veel mis in de communicatie met de scholen. Hierdoor melden scholen ook leerlingen aan die alleen een leerachterstand hebben, wat niet de doelgroep is van PFS. De doelgroep van PFS is de groep leerlingen met sociaal-emotionele problemen.”*

Na de eerste tranches werd dit soort opmerkingen niet meer gemaakt door de docenten van de leercentra. Niettemin verschillen de redenen van aanmelding die bij ons bekend zijn niet per tranche. De redenen van aanmeldingen verschillen ook nauwelijks per leercentrum.

Soms waren er echter wel specifieke redenen waarom leerlingen buiten de beoogde doelgroep werden aangemeld. Zo gaf de docent van PFS Rotterdam Basketbal aan dat door het wegvallen van PFS Feyenoord vanaf tranche 2 van het schooljaar 2014/2015 weliswaar meer leerlingen werden aangemeld bij PFS Rotterdam Basketbal, maar ook dat meer leerlingen werden aangemeld die niet pasten bij de groep waarop PFS Rotterdam Basketbal zich richt. Ze vermoedde dat de oorzaak hiervan was dat PFS Feyenoord zich meer richtte op leerlingen met onderwijsachterstanden. Verder gebruiken sommige scholen PFS om te experimenteren. Ze proberen of het bijdraagt aan een positieve ontwikkeling van een bepaalde leerling en/of het helpt een bepaalde leerling in een positief daglicht te zetten. Een docent van een van de leercentra vertelt hierover:

*“Ze zien ons ook wel als een positief loket of als uitprobeersel. Dat heeft ook met de criteria te maken die vrij breed interpreteerbaar zijn.”*

Om de doelstellingen van Pfs Rotterdam te bereiken is het volgens de centrummanagers en docenten van de leercentra echter wel belangrijk dat de scholen de beoogde doelgroep aanmelden. Hun ervaring is dat de aanwezigheid van drukke kinderen als gevolg heeft dat zij minder aandacht kunnen besteden aan de stillere kinderen en hun leerdoelen.

Om de scholen meer bewust te maken van de doelgroep van Pfs Rotterdam hebben de centrummanagers halverwege het schooljaar 2013/2014 een specifiekere beschrijving gemaakt van de leerlingen die baat kunnen hebben bij deelname aan Pfs. Dit was nodig, omdat de criteria op dat moment nog te breed geformuleerd waren, zo vertelde een docent van Pfs. Door deze brede formulering leek het voor de scholen alsof Pfs bedoeld was voor alle leerlingen, behalve leerlingen met gedragsproblemen. Tegelijkertijd vertelt een van de docenten ook dat Pfs voor iedere leerling anders is en dat eigenlijk iedere leerling er wel iets kan bereiken.

*“We kijken naar het leerdoel en de mogelijkheden. Het kan voor iedereen uitdagend zijn, omdat er rekening wordt gehouden met iedereen. Er kan uitdagend zitten in verschillende dingen, voor verschillende personen.”*

In kader 3 is te lezen hoe de leerkrachten omgingen met het aanmelden van leerlingen voor Pfs.

### **Kader 3. Leerkrachten van scholen over het aanmelden van leerlingen**

Het aanmelden van leerlingen voor Pfs gebeurt door de leerkrachten van de scholen doorgaans in goed overleg met een docent of centrummanager van Pfs. Zij geven echter wel aan dat zij het lastig vinden om in te schatten welke leerlingen baat kunnen hebben bij Pfs. In het algemeen melden de leerkrachten daarom kinderen aan met wie het op het moment van aanmelden wat minder goed gaat. Het gaat dan vaak om de onopvallende leerlingen die wat terughoudender zijn en weinig van zichzelf (durven) te laten zien. Een docent geeft als voorbeeld dat hij een leerling die sociaal wat zwakker was voor Pfs aanmeldde om hem meer contact met anderen te leren zoeken. Een andere docent meldde een stil meisje aan met als doel dat zij ervaring zou leren opdoen met spreken in het openbaar. Leerkrachten melden daarnaast leerlingen aan met leerproblemen die volgens hen “net dat beetje extra nodig hebben”, en van wie zij denken dat Pfs dit kan bieden. De leerkrachten gaven ook aan dat zij vooral kinderen aanmelden die problemen ervaren op meerdere vlakken. Ten slotte vertellen de leerkrachten dat zij vooral in het eerste jaar van Pfs Rotterdam van Pfs hoorden dat zij ‘de verkeerde leerlingen’ hadden aangemeld. In een van de groepsinterviews met de leerkrachten gaven alle aanwezigen aan dat zij wel eens een leerling

hadden aangemeld die niet binnen de doelgroep van Pfs valt. Het ging dan vaak om leerlingen met een gedragsprobleem.

De centrummanagers en de docenten vertellen dat zij door met hun contactpersonen bij de scholen te spreken over de doelgroep van Pfs Rotterdam, ervoor probeerden te zorgen dat de scholen minder leerlingen gingen aanmelden die buiten de doelgroep van Pfs vallen. In het schooljaar 2014/2015 leek dit ook resultaat te hebben. Een docent van een van de leercentra vertelde na tranche 3 in het schooljaar 2014/2015 bijvoorbeeld:

*“De criteria die gelden om een leerling aan te melden zijn helder bij de scholen, omdat het contact met de scholen goed is en deze juist zijn geïnformeerd.”*

Kortom, tijdens de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 hebben de centrummanagers van Pfs Rotterdam met de scholen contact gehad over de doelgroep van Pfs. Hierdoor meldden de scholen verhoudingsgewijs steeds meer leerlingen aan voor wie Pfs bedoeld is, en steeds minder leerlingen die buiten de doelgroep vallen. Dit is echter niet terug te zien in de cijfers over de redenen van aanmelding.

### *Leerdoelen en curriculum*

Tijdens de eerste bijeenkomst van een tranche stellen de leerlingen met hulp van de docenten en de stagiairs een individueel leerdoel op waar zij bij Pfs aan gaan werken. Hoe werden deze leerdoelen bij Pfs Rotterdam opgesteld? En met welke activiteiten (het curriculum) werkten de leerlingen vervolgens aan het bereiken van deze leerdoelen? Hieronder geven we antwoord op deze vragen.

#### *Het opstellen en volgen van de leerdoelen*

In de drie leercentra van Pfs Rotterdam gebruiken de docenten en stagiairs twee bronnen om samen met de leerlingen hun persoonlijke leerdoelen op te stellen. De eerste is de informatie die zij van de contactpersonen bij de scholen ontvingen over de leerlingen. De tweede is het kwaliteitenspel. De leerdoelen waaraan de leerlingen werkten, verschilden per leercentrum. Zo werkten de leerlingen bij Pfs Excelsior en Pfs Rotterdam Basketbal vooral aan leerdoelen op sociaalemotioneel en gedragsmatig vlak, terwijl de leerlingen bij Pfs Feyenoord vooral werkten aan leerdoelen op de thema's taal en rekenen. Hoe de leerlingen reflecteren op hun eigen leerproces rondom hun leerdoel, verschilde ook per leercentrum.

Bij Pfs Excelsior stellen de leerlingen in de tweede bijeenkomst hun leerdoel op, nadat zij in de eerste bijeenkomst hun kwaliteiten in beeld



hebben gebracht met het kwaliteitenspel. De leerlingen noteren hun leerdoel op de eerste twee pagina's van hun zelfevaluatieboekje. Zij kunnen daarbij kiezen uit zes doelen. Dit zijn: ik wil werken aan mijn motivatie, ik wil werken aan de samenwerking, ik wil werken aan het krijgen van meer zelfvertrouwen, ik wil werken aan mijn zelfstandigheid, ik wil werken aan mijn rekentaalvaardigheid en ik wil werken aan mijn taalvaardigheid. Onder elk hoofddoel kunnen de leerlingen uit minimaal vijf subdoelen een specifiek leerdoel kiezen. Bij "Ik wil werken aan mijn motivatie voor school" is dit bijvoorbeeld "Ik wil leren opletten tijdens een uitleg". Onder het leerdoel hebben de leerlingen de ruimte om hun leerdoel in eigen woorden op te schrijven en de keuze voor hun leerdoel toe te lichten. Ten slotte geeft de leerling in het zelfevaluatieboekje op een schaal van 1 tot 10 het niveau waarop hij zich bevindt op het leerdoel. Dit doen de leerlingen nog eens tijdens de vijfde en tijdens de tiende bijeenkomst, zodat zij de eigen ontwikkeling op het leerdoel volgen en evalueren. Bij dit 'beoordelen' van de eigen ontwikkeling vragen de docenten en stagiairs bij PFS Excelsior de leerlingen ook om het cijfer dat zij zichzelf geven, toe te lichten. In de tiende bijeenkomst beschrijven de leerlingen in hun zelfevaluatieboekje ook of, en waarom, zij zelf vinden of zij hun leerdoel hebben behaald. PFS Excelsior communiceert de uitkomsten van het kwaliteitenspel, het leerdoel en de ontwikkeling op de leerdoelen aan de ouders van de leerlingen.

Bij PFS Rotterdam Basketbal stellen de leerlingen samen met de docent in de eerste bijeenkomst hun leerdoel op met het kwaliteitenspel. De docent van PFS Rotterdam Basketbal zegt hierover:

*"Met het kwaliteitenspel denken de leerlingen na over welk talent ze bij PFS willen oefenen."*

De docent gebruikt het leerdoel vervolgens als uitgangspunt voor de wekelijkse individuele tips aan de leerlingen. De leerlingen visualiseren hun leerdoel door op een schilderdoek een basketbal te schilderen. In de vijfde bijeenkomst bespreekt de docent met iedere leerling de voortgang op zijn leerdoel. De leerling kan het leerdoel op dat moment ook veranderen of aanvullen met een extra leerdoel.

### *Het curriculum*

De basis van het curriculum was bij de drie leercentra van PFS Rotterdam hetzelfde. Deze bestond uit een startbijeenkomst met het opstellen van de leerdoelen, tien inhoudelijke bijeenkomsten en een afsluitende bijeenkomst. De exacte inhoud van de bijeenkomsten verschilde echter per leercentrum. Hieronder volgt een aantal kenmerken waarop de drie leercentra van elkaar verschilden.

- PFS Feyenoord deelde de tranche op in twee delen. In de eerste vijf bijeenkomsten deden de leerlingen opdrachten rondom het thema gezond leven. In dit deel gingen de leerlingen vaak naar buiten om te bewegen. Na het bewegen deden ze rekenopdrachten, zoals berekenen hoeveel energie ze hadden verbruikt en hoeveel voedsel gelijkstaat aan de verbruikte energie. In de bijeenkomsten in het tweede deel van de tranche stonden rekenen en taal centraal.
- Bij PFS Rotterdam Basketbal bestonden de tranches uit een min of meer vaststaand programma. Elke bijeenkomst begint met verschillende spelletjes en een opening door een Amerikaanse speler van Rotterdam Basketbal. Na de spelletjes en de opening doen de leerlingen opdrachten in en rondom het klaslokaal in het topsportcentrum. De docent bespreekt na elke activiteit met de leerlingen wat zij hebben geleerd.
- PFS Excelsior werkt sinds tranche 2 van het schooljaar 2013/2014 projectmatig. Dit houdt in dat de leerlingen - naast een aantal reguliere activiteiten - in groepjes werken aan een project, bijvoorbeeld het geven van een presentatie over een bepaald thema, zoals gezonde leefstijl of het stadion. Binnen de kaders van deze thema's mogen de leerlingen kiezen voor een onderwerp waarover zij zelf een presentatie willen geven. In het schooljaar 2014/2015 spraken de centrummanager en de PFS-docent bij PFS Excelsior steeds vaker over het smart formuleren van leerdoelen van leerlingen. Hierbij probeerden zij zich ook steeds meer te richten op leerdoelen gerelateerd aan de soft skills die worden gemeten in het effectonderzoek (zie hoofdstuk 3 voor een overzicht).

#### *Verschillende mogelijkheden per sportclub*

De verschillen in de exacte inhoud van het curriculum werden veroorzaakt door de verschillen in leerdoelen, en door de visie en werkwijze van de docenten. Daarnaast hadden ook de mogelijkheden van de omgeving van de verschillende leercentra invloed op de activiteiten in het leercentrum. PFS Feyenoord en PFS Excelsior hadden bijvoorbeeld een eigen leercentrum tot hun beschikking en konden gebruikmaken van de verschillende plekken in het voetbalstadion. Het leercentrum van PFS Rotterdam Basketbal daarentegen bevindt zich in een klaslokaal in het topsportcentrum. Dit topsportcentrum wordt overdag intensief gebruikt, waardoor het voor PFS Rotterdam Basketbal soms niet mogelijk was opdrachten te doen buiten het klaslokaal.

Het lijkt erop dat de grootte van de sportclub van invloed is op de manier waarop de mensen van de sportclub onderdeel zijn van PFS. Rotterdam Basketbal bood de leerlingen bijvoorbeeld de mogelijkheid om bij trainingen aanwezig te zijn en met de spelers het veld op te lopen voor

een wedstrijd. Daarnaast was een Amerikaanse basketballer aanwezig bij de start van elke bijeenkomst in het leercentrum. Verder waren bij Pfs Excelsior, de andere minder grote club, sporters elke tranche beschikbaar voor een interview én het leiden van een quiz, terwijl het voor Pfs Feyenoord veel lastiger was om sporters te betrekken bij de bijeenkomsten. Een stagiair die bij Pfs Feyenoord en Pfs Rotterdam Basketbal stage had gelopen, vertelde bijvoorbeeld:

*“De lijnen tussen de verschillende lagen in de organisatie zijn bij Rotterdam Basketbal korter, waardoor praktische zaken sneller en makkelijker geregeld kunnen worden.”*

### *Ontwikkelingen in het curriculum*

Bij elk leercentrum is het curriculum in de loop van de jaren verder ontwikkeld. Zo gaf de docent van Pfs Feyenoord bij tranche 1 van 2013/2014 aan dat de lessen van het schooljaar ervoor al niet meer werden gebruikt. De docent bij Pfs Excelsior vertelde dat zij bij de verdere ontwikkeling van het curriculum ook externe partijen inschakelden.

*“Het curriculum is een ongoing file. Daarbij kijkt een ontwikkelaar van lesmateriaal mee. Dat vind ik prettig. Ook de stagiairs ontwikkelen nieuwe spelletjes voor de kinderen.”*

### *Organisatie en logistiek*

Hieronder volgen enkele punten die door de geïnterviewden zijn genoemd over de logistiek rondom Pfs Rotterdam.

#### *Vervoer*

Vanaf tranche 1 van het schooljaar 2013/2014 proberen de leercentra de ouders te ontlasten door vervoer van de school naar het Pfs leercentrum te organiseren. Een van de centrummanagers vertelt hierover:

*“Het inzetten van vervoer heeft zeker een bijdrage geleverd aan het feit dat deze tranche [tranche 2 schooljaar 2013/2014] minder leerlingen zijn uitgevallen dan in de tranches hiervoor.”*

De centrummanagers en docenten hebben bij het inzetten van vervoer wel te maken met een spanningsveld tussen het voor alle kinderen uit de doelgroep mogelijk maken om mee te doen, en het stimuleren van ouderbetrokkenheid. Enerzijds zijn zij ervan overtuigd dat meer kinderen zouden kunnen deelnemen als de leerlingen na de bijeenkomsten thuis zouden worden gebracht. Anderzijds hebben de centrummanagers ervoor gekozen het vervoer van het leercentrum naar huis niet te organiseren

voor de kinderen, omdat zij dan geen contact meer zouden hebben met de ouders.

#### *Tevredenheid over de stagiairs*

In het algemeen waren de centrummanagers en de docenten tevreden over de stagiairs. Niettemin is het voor hen soms lastig dat de samenstelling van de groep stagiairs erg fluctueert. Het gevolg hiervan is bijvoorbeeld dat de kwaliteit van de stagiairs varieert gedurende het schooljaar. Een PFS-docent vertelt hierover:

*“De betrokkenheid van een deel van de stagiaires kan beter. Het is lastig sommigen van hun mobiele telefoon af te houden. Daarnaast komen ze niet allemaal met innovatieve ideeën, terwijl ik dat juist van hun verwacht.”*

Vanwege de wisselende kwaliteit, en omdat de docenten na een tijdje goed weten wat ze hebben aan een bepaalde stagiair, geven de PFS-docenten de voorkeur aan stagiairs die meerdere dagen per week aanwezig zijn. Een van hen vertelt bijvoorbeeld:

*“Ik vind het heel prettig dat ik nu werk met stagiaires die meerdere dagen per week beschikbaar zijn en de hele tranche meewerken. Kinderen hebben namelijk behoefte aan voorspelbaarheid... de ander moet voorspelbaar zijn. Als dat zo is, roep je motivatie op.”*

#### *Verskil tussen de tranches*

In beide schooljaren verliep tranche 3 rommeliger dan de andere tranches. Tijdens deze tranches vielen ook meer leerlingen uit dan tijdens de andere tranches. Dit wordt volgens een van de centrummanagers veroorzaakt door het grote aantal vrije dagen en uitstapjes van de scholen in de maanden mei en juni. Een andere mogelijke oorzaak die hij noemt, is dat de kinderen onrustiger worden naarmate de zomervakantie nadert.

*“Het kwam soms voor dat scholen bepaalde dagen een uitje hadden waardoor de leerlingen een week niet konden meedoen aan de les. Een positieve uitkomst hiervan was dat er die betreffende bijeenkomst meer aandacht kon zijn voor de kinderen die wel aanwezig waren. We vroegen hun waar ze problemen mee hadden en konden daar extra aandacht aan besteden.”*

PFS Excelsior ervoer in tranche 3 van beide schooljaren vooral problemen met leerlingen uit groep 8. Zij hebben na de Cito-eindtoets in april het gevoel klaar te zijn met de basisschool en zijn daardoor minder gemotiveerd voor PFS. Om deze reden heeft PFS Excelsior het programma voor de leerlingen uit groep 8 in tranche 3 van het schooljaar 2014/2015 aangepast tot een programma van zes weken waarin zij de leerlingen voorbereiden op het voortgezet onderwijs. Voorbeelden van activiteiten die deze

leerlingen bij Pfs ondernamen, waren het plannen van een veilige route naar hun nieuwe school, een estafette met een boek op je rug en een les boeken kaften.

### *Contact met scholen*

Voor de centrummanagers en de docenten van Pfs is contact met basisscholen om drie redenen belangrijk. Ten eerste om de scholen van informatie te voorzien over Pfs en over de doelgroep van Pfs. Dit is nodig om ervoor te zorgen dat scholen (de juiste) leerlingen aanmelden bij Pfs. Ten tweede om informatie te krijgen over de deelnemende leerlingen, zodat zij met de leerling een leerdoel kunnen opstellen dat past bij hun ontwikkeling op school. Ten derde om de voortgang van de leerlingen terug te koppelen aan de scholen. In kader 4 aan het einde van deze paragraaf is te lezen hoe de contactpersonen van de scholen de samenwerking met Pfs Rotterdam ervaren.

### *Contact over de inhoud en doelgroep van Pfs*

De centrummanagers en de docenten van Pfs ervoeren dat de samenwerking met de scholen rondom de aanmeldingen in de loop van de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 verbeterde. Na tranche 1 van 2013/2014 vertelden de docenten dat de communicatie met de scholen nog te wensen overliet.

*“Er gaat nog veel mis in de communicatie met de scholen. Er is vooral onduidelijkheid over de inhoud van het programma. Sommige leerkrachten denken dat de kinderen gaan sporten bij Pfs.”*

*“Het lijkt wel alsof scholen de communicatie vanuit Pfs niet lezen. Ze mailen bijvoorbeeld met de vraag hoe lang de les duurt, terwijl we dit duidelijk hebben laten weten in een e-mail.”*

In tranche 2 van 2013/2014 hoorden we echter al positieve verhalen, zoals:

*“De samenwerking met de scholen gaat steeds beter. Dit komt vooral doordat we halverwege de tranche bij de scholen de voortgang van de leerlingen hebben besproken. Dat was gelijk een mooi moment om te vragen welke kinderen ze voor de volgende tranche wilden aanmelden.”*

De docent van Pfs had het contactmoment met de scholen halverwege de tranche toegevoegd, omdat scholen aangaven terugkoppeling over de ontwikkeling van de leerlingen te missen.

### *Informatie over de leerling*

Op het moment dat scholen een leerling aanmeldden voor Pfs, werd van de school informatie gevraagd over de onderwijsprestaties van de

leerling. De centrummanagers en docenten van PFS vragen zich echter af of informatie over schoolprestaties nodig is. Een van hen vertelt hierover:

*“Het geeft een globaal beeld van waar kinderen goed en slecht in zijn, maar het zegt eigenlijk heel weinig.”*

Informatie over het gedrag van de leerlingen is volgens de PFS-docenten waardevoller dan informatie over hun schoolprestaties. Omdat de leerlingen maar een korte periode deelnemen aan PFS, is het voor de docenten immers prettig om snel te weten of zij bij bepaalde leerlingen rekening moeten houden met specifiek gedrag of specifieke gedragsproblemen. Aan de andere kant, zo merkt een van de docenten op, staat het krijgen van specifieke informatie over een kind op gespannen voet met de visie van PFS Rotterdam dat het kind bij PFS een nieuwe kans krijgt. Deze docent vertelt hierover:

*“Soms is te veel informatie ook niet goed, omdat dat zorgt voor beperkingen. Informatie over negatief gedrag op school zorgt er namelijk voor dat we al met een bepaalde bril naar de leerling kijken.”*

Het prettigste is het voor PFS als de scholen aangeven waarom zij een leerling aanmelden bij PFS. Het idee was dat de scholen de mogelijkheid zouden krijgen de leerlingen digitaal aan te melden en in dit digitale aanmeldingssysteem ook zouden kunnen aangeven waarom zij een leerling hadden aangemeld. Het is echter niet gelukt het digitale aanmeldingssysteem te ontwikkelen, waardoor het voor de PFS-docenten van veel kinderen nog onduidelijk was waarom zij waren aangemeld. Het lijkt er wel op dat in het schooljaar 2014/2015, in elk geval bij PFS Excelsior, steeds vaker leerlingen werden aangemeld met een specifiek leerdoel. Zo vertelt een van de docenten van PFS Excelsior:

*“Het doorgeven van de leerdoelen is nog een aandachtspunt, maar gaat wel steeds beter. Ik heb een school gecomplimenteerd over hoe zij zelf een leerdoel smart hadden geformuleerd. Daar hebben wij veel aan en dat geef ik dan ook aan bij de andere scholen.”*

### **Voortgang terugkoppelen**

Al tijdens tranche 1 in het schooljaar 2013/2014 - en bij PFS Feyenoord ook al daarvoor - werd duidelijk dat scholen informatie wilden hebben over hoe de leerlingen zich bij PFS ontwikkelen. In de loop van de tijd hebben de drie leercentra daarom een eigen manier ontwikkeld om informatie over de voortgang van de leerlingen terug te koppelen. Alle leercentra gaven via nieuwsbrieven en verslagen op Facebook informatie over de activiteiten die plaatsvinden tijdens de tranche. Bij alle leercentra

stuurden de Pfs-docenten aan het einde van de tranche aan de contactpersonen van de scholen per leerling een verslag over zijn of haar ontwikkeling.

De docenten van Pfs Excelsior en Pfs Rotterdam Basketbal hebben naast de terugkoppeling aan het einde van de tranche ook tussentijds met de leerkrachten contact over de voortgang van individuele leerlingen. Bij Pfs Excelsior gebeurt dit op systematische wijze: de Pfs-docent bezoekt na de eerste zes weken van de tranche alle scholen om met de contactpersonen de voortgang van de leerlingen door te nemen. Het persoonlijke contact met de scholen is volgens de docent van Pfs Feyenoord erg belangrijk om draagvlak voor Pfs te houden bij de scholen. Ze vertelt hierover:

*“De scholen zijn veel tijd kwijt aan Pfs. Wanneer zij hier dan niets over terug horen, zullen ze misschien stoppen met het aanmelden van leerlingen. Het is belangrijk dat ik de contactpersonen bij de scholen persoonlijk ken en dat ze op de hoogte zijn van de sterke kanten van Pfs.”*

De docent van Pfs Feyenoord heeft tussentijds alleen contact met de contactpersonen bij de scholen op het moment dat zich problemen voordoen met een leerling of als leerlingen afwezig zijn.

#### *Vaste contactpersoon*

Voor Pfs is het belangrijk dat zij bij elke school een vaste contactpersoon hebben in de vorm van de intern begeleider of een docent. De Pfs-docenten geven aan dat dit iemand moet zijn die weet wat Pfs is en die kennis heeft van de achtergrond van de leerlingen die worden aangemeld.

#### **Kader 4 Ervaringen scholen met de samenwerking met Pfs Rotterdam**

Vanuit de scholen heeft meestal één persoon contact met Pfs. Vaak is dit de intern begeleider, maar in sommige gevallen is het een leerkracht. De contactpersonen bij de scholen hebben met de andere leerkrachten op de school contact over Pfs, bijvoorbeeld over de aanmeldingen van leerlingen en de voortgang van de leerlingen in het leercentrum.

De contactpersonen van de scholen geven aan dat zij het belangrijk vinden om te weten welke leerdoelen Pfs opstelt voor de leerlingen. Ze horen graag aan welk leerdoel ieder kind bij Pfs werkt, op welke manier zij aan het leerdoel werken en welke ontwikkelingen de leerlingen doormaken op hun leerdoel. Het komt voor dat leerkrachten bij de aanmelding een leerdoel aangeven, maar dat in de leercentra samen met het kind een ander leerdoel wordt opgesteld. Als dit gebeurt, willen de leerkrachten hier graag van op de hoogte worden gebracht zodat zij - ook na de twaalf weken bij Pfs - (extra) aandacht kunnen schenken aan het leerdoel.

In het algemeen zijn de leerkrachten positief over de samenwerking met PFS. Leerkrachten die tevreden zijn over de samenwerking, waarderen vooral het open contact met de leercentrummanager en de PFS-docenten en de informatie die zij van hen krijgen over PFS en de ontwikkelingen van de leerlingen. De scholen zijn bijvoorbeeld positief over de wekelijkse nieuwsbrieven. Leerkrachten die samenwerken met PFS Excelsior zijn in het bijzonder positief over de tussentijdse bijeenkomst over de ontwikkelingen van de leerlingen. De contactpersonen van de scholen vinden het waardevol te horen welke opdrachten de leerlingen doen, wat docenten of stagiairs is opgevallen over het gedrag van de leerlingen en welke ontwikkelingen de leerlingen bij PFS doormaken. Als docenten kritisch waren over PFS, dan was dat vooral over het feit dat ze een maand voor de start van een nieuwe tranche nog niet waren ingelicht door de leercentrummanager.

### *Contact met ouders*

De centrummanagers, docenten en stagiairs van PFS geven aan dat het onderhouden van contact met ouders van deelnemende leerlingen een belangrijk onderdeel is van PFS. Allereerst, zo geven zij aan, zorgen het zien van en praten met de ouders voor een completer beeld van het kind. Daarnaast zorgt betrokkenheid van ouders er volgens de centrummanagers en docenten voor dat het kind meer gemotiveerd is voor deelname aan PFS.

Bij alle drie de leercentra waren de introductiebijeenkomst, de algemene informatie over de voortgang en de afsluitende bijeenkomst de basis voor de contacten met de ouders. PFS Rotterdam Basketbal en PFS Excelsior ondernamen hiernaast extra activiteiten om ouders te betrekken bij PFS. Zo is PFS Excelsior in de loop van het schooljaar 2014/2015 ouders meer gaan betrekken door de kinderen hun leerdoel op papier mee naar huis te laten nemen. De gedachte hierachter was ouders meer inzicht geven in wat hun kind probeert te verbeteren bij PFS. Halverwege krijgen de kinderen ook informatie over hun voortgang en over een eventueel herzien leerdoel mee naar huis. De centrummanager heeft het idee dat het op deze manier betrekken van de ouders de motivatie van het kind positief beïnvloedt.

PFS Rotterdam Basketbal geeft ouders de mogelijkheid om aanwezig te zijn bij de eerste bijeenkomst in het leercentrum. Daarnaast hield de docent een facebookpagina bij waarop zij elke week een verslag plaatste over elke bijeenkomst. Verder nodigde de docent van PFS Rotterdam Basketbal ouders actief uit om hun kind na de bijeenkomst op te halen bij het leercentrum. Ten slotte heeft ze ouders één keer de mogelijkheid



geboden om tijdens de afsluitende bijeenkomst op een briefje te schrijven wat ze vonden van PFS.

De docent van PFS Feyenoord gaf aan dat extra aandacht voor het betrekken van ouders als gevolg zou hebben dat PFS een heel ander programma zou worden en dat het zou gaan lijken op maatschappelijk werk, terwijl PFS zich volgens deze docent vooral moet richten op het kind. De contacten tussen PFS Feyenoord en de ouders bleven daardoor beperkt tot een ouderavond aan het begin van de tranche, het versturen van algemene informatie over de voortgang van een tranche en de aanwezigheid van de ouders bij de afsluiting. Dit betekent niet dat de docenten van PFS Feyenoord betrokkenheid van ouders onbelangrijk vinden. Bij een vergelijking tussen SV Gio en PFS geeft de docent aan dat de betrokkenheid van ouders een van de onderdelen is waarom zij bij SV Gio meer positieve resultaten verwacht dan bij PFS. In kader 5 is te lezen dat de leerkrachten van de scholen het belangrijk vinden dat PFS ouders betreft bij wat de kinderen er doen en leren.

#### **Kader 5. Leerkrachten scholen over ouderbetrokkenheid bij PFS**

De leerkrachten van de scholen vinden dat ook ouders een belangrijke rol spelen, of zouden moeten spelen, bij PFS. Wanneer ouders, kind, school en PFS samenwerken om het leerdoel van het kind te behalen, vergroot dit volgens hen de kans dat de leerling zich positief ontwikkelt. Volgens de leerkrachten van de scholen is het de taak van PFS om de ouders te betrekken. Daarom vinden de leerkrachten van de scholen het positief dat PFS erop staat dat ouders hun kind bij het leercentrum komen ophalen.

## 4.2 *Procesdiagnose: de kernelementen*

Uit bovenstaande beschrijvingen is af te leiden dat de drie leercentra in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 werkten volgens de vier kernelementen van PFS Rotterdam. De mate waarin dit gebeurde, verschilde licht tussen de drie leercentra (zie tabel 4.2 voor een overzicht).

Tabel 4.2. Samenvatting aanwezigheid kernelementen bij de drie leercentra.

	PFS Feyenoord	PFS Excelsior	PFS Rotterdam Basketbal
<b>Gevoel geven ertoe te doen</b>			
Individuele begeleiding	++	++	++
Toegang tot plekken in de topsportomgeving	++	++	+
Contact met topsporters	-	+	++
<b>Contextrijk leren</b>			
Het gebruiken van de omgeving bij de opdrachten	++	++	++
<b>Motivatiegericht klimaat</b>			
Nadruk op individuele ontwikkeling	++	++	++
Nadruk op plezier en positieve ontwikkeling	++	++	++
De uitvoering van de opdrachten staat centraal, niet het resultaat	+	++	++
<b>Uitdagende en haalbare opdrachten</b>			
Opdrachten aanpassen aan het niveau van individuele leerlingen	++	++	++
Leerlingen in groepsopdrachten een rol geven die past bij hun kwaliteiten	++	++	++
Spelelementen in de opdrachten	++	++	++

### *Gevoel geven ertoe te doen*

Om de leerlingen het gevoel te geven dat zij ertoe doen, kregen zij in alle leercentra individuele begeleiding. Deze individuele begeleiding bestond uit het samen met een mentor (stagiair of docent) opstellen van een eigen leerdoel en het reflecteren op dit leerdoel. Daarnaast begeleidde iedere mentor een groep van maximaal vier leerlingen, zodat het mogelijk was iedere leerling evenveel aandacht te geven. De mate waarin de leerlingen toegang hadden tot plekken in de topsportomgeving en contact hadden

met topsporters, verschilde licht per leercentrum. Doordat Pfs bij Feyenoord en Excelsior beschikte over een speciaal voor hen ingerichte ruimte in het stadion en doordat grote delen van het stadion van Excelsior en Feyenoord beschikbaar waren, hadden de leerlingen in deze twee leercentra meer toegang tot de topsportomgeving dan bij Pfs Rotterdam Basketbal. Het contact met de sporters was bij Pfs Rotterdam Basketbal het sterkst aanwezig. Daar opende een Amerikaanse basketballer elke bijeenkomst en deden de leerlingen opdrachten tijdens de trainingen van de basketballers. Bij Pfs Excelsior hadden de leerlingen op ongeveer drie momenten per tranche contact met sporters. Voor Pfs Feyenoord was het door de grootte van de club lastiger om sporters te betrekken.

### *Contextrijk leren*

Ondanks het feit dat de toegang tot de topsportomgeving verschilde per leercentrum, werkten alle leercentra volgens het principe van contextrijk leren. Bij alle drie de leercentra werden de activiteiten gekoppeld aan de omgeving. Dit gebeurde bijvoorbeeld bij de rekenopdrachten en bij het onderwerp waarover de leerlingen presentaties gaven. Bij Pfs Rotterdam Basketbal was het soms wel lastiger om opdrachten te doen in de topsportomgeving. Als alternatief deed de docent van Pfs Rotterdam Basketbal bijvoorbeeld activiteiten in het trappenhuis van het topsportcentrum.

### *Motivatiegericht klimaat*

Een motivatiegericht klimaat was in elk leercentrum aanwezig. De belangrijkste onderdelen hiervan waren dat de docenten en de stagiairs bij de leerlingen de nadruk legden op individuele leerdoelen en plezier en een positieve ontwikkeling, in plaats van op ontwikkeling in vergelijking met anderen en op competitie. De nadruk op de individuele ontwikkeling van de leerlingen kwam ook terug in de persoonlijke leerdoelen en de wekelijkse reflectie op deze leerdoelen. Het benadrukken van de positieve ontwikkeling kwam tot uiting in de Tips en de Tops, en de nadruk op plezier tijdens de uitvoering van de opdrachten: in alle leercentra ging het om de uitvoering, niet om het resultaat. Omdat bij Pfs Feyenoord iets meer nadruk lag op rekenen en taal, krijgen zij bij dit laatste punt één plus in plaats van twee.

### *Uitdagende en haalbare opdrachten*

In elk leercentrum probeerden de docenten de activiteiten zo vorm te geven dat deze uitdagend en haalbaar waren, en pasten bij het niveau van de leerlingen. Dit verklaart mogelijk ook waarom de docenten constant het curriculum verder ontwikkelden en aanpasten. Activiteiten werden bijvoorbeeld aangepast op de leeftijd en het niveau van de leerlingen. Verder probeerden de docenten bij sommige opdrachten de groepjes leerlingen zo in te delen dat de leerlingen in een groepje over verschillende vaardigheden beschikten, met als doel dat zij gezamenlijk een

opdracht succesvol konden afronden. Ten slotte bevatten veel activiteiten een spelelement. Met het motivatiegerichte klimaat en de uitdagende en haalbare opdrachten probeerden de docenten steeds succeservaringen te faciliteren bij de leerlingen.

### 4.3 *Tot slot*

De data in dit hoofdstuk laat zien dat de kernelementen van Pfs aanwezig waren bij Pfs Rotterdam. Hiernaast volgden de drie leercentra in Rotterdam de uitgangspunten van Pfs Nederland. Wel zijn er enkele kleine verschillen tussen de leercentra. Bij Pfs Excelsior, en vooral Pfs Rotterdam Basketbal, hebben de leerlingen meer contact met topsporters dan bij Feyenoord. Dit contact is een onderdeel van het eerste kernelement van Pfs Rotterdam, de kinderen het gevoel geven dat zij ertoe doen. Hiernaast hadden de centrummanagers en de docenten van Pfs Excelsior en Pfs Rotterdam Basketbal meer contact met contactpersonen van de basisscholen dan de centrummanager en docenten van Pfs Feyenoord. De data in dit hoofdstuk laat echter ook zien dat zeker de helft van de leerlingen die deelnamen aan Pfs Rotterdam, niet viel onder de doelgroep van Pfs Rotterdam (leerlingen die vanwege sociaalemotionele problemen minder goed presteren op school dan zij zouden kunnen). Scholen meldden ook erg drukke leerlingen aan of leerlingen die het leuk vinden om mee te doen.

Dat deze leerlingen zijn aangemeld, is allereerst te verklaren doordat de Pfs Rotterdam bij de start bekend wilde worden bij de scholen en allereerst probeerde de beschikbare plekken te vullen. Verder - en als gevolg van de inzet op zoveel mogelijk aanmeldingen in het begin van Pfs Rotterdam - hadden de contactpersonen bij de scholen niet duidelijk voor ogen voor welke leerlingen Pfs precies bedoeld is. Dat deze leerlingen deelnamen, had als negatief neveneffect dat leerlingen die wel tot de doelgroep van Pfs behoorden, minder goed aan hun leerdoelen konden werken.

Ten slotte vallen twee specifieke zaken op. De eerste is dat de leercentra steeds meer informatie over de voortgang van de leerlingen bij Pfs zijn gaan terugkoppelen aan de docenten en waar mogelijk ook aan de ouders. De betrokkenheid van ouders blijft voor Pfs Rotterdam echter lastig te organiseren. De tweede is dat de leercentra consequent bezig zijn met de verdere ontwikkeling van Pfs. Zo is geëxperimenteerd met het vervoer van school naar het leercentrum, reflecteren de centrummanagers en de docenten van de leercentra op hun eigen werk, en besteden zij samen met externe partijen veel aandacht aan de verdere ontwikkeling van het curriculum.

## 5 *Ervaren ontwikkelingen bij leerlingen*

In dit hoofdstuk bespreken we eerst de ontwikkelingen die de centrummanagers, docenten en stagiairs van de PFS leercentra waarnamen bij de leerlingen die deelnamen aan PFS (§ 5.1). Daarna bespreken we de ontwikkelingen die de ouders waarnamen bij hun kind (§ 5.2), en de ontwikkelingen die de leerkrachten waarnamen bij de leerlingen die deelnamen aan PFS (§ 5.3).

### 5.1 *Ervarenontwikkeling door centrummanagers, docenten en stagiairs*

Als de PFS docenten, de centrummanagers en de stagiairs ontwikkelingen zien in hoe de leerlingen zich in het leercentrum gedragen, houden deze vooral verband met zelfvertrouwen en assertiviteit. Zij geven bijvoorbeeld aan dat stille en teruggetrokken leerlingen in de loop van de tranche mondiger worden in het leercentrum, steviger in hun schoenen staan en meer durven te zeggen. De geïnterviewden concluderen dan ook vaak op basis van hun waarnemingen dat het zelfvertrouwen van de kinderen toeneemt, in elk geval in de omgeving van het leercentrum. Hieronder volgen hierover enkele citaten.

*“Ik had vooral rustige kinderen in mijn mentorgroepje, die in de loop van de weken ook uit zichzelf verhalen kwamen vertellen. Vooral de wat stillere kinderen worden meer open, durven vaker hun vinger op te steken.”*

*“Deze tranche was er een jongen die heel schuw was aan het begin van de tranche, maar aan het einde op de tafel ging staan met de mededeling dat hij aan zijn zelfvertrouwen had gewerkt. En ook twee meisjes waar aan het begin van de tranche geen woord uitkwam, hebben een presentatie gegeven aan het einde van de tranche. Een van deze twee meiden heeft twee keer meegedaan. Zij heeft heel veel gehad aan deze tweede keer.”*

De docent en stagiairs van PFS Rotterdam Basketbal ervaren verder dat sommige leerlingen hun concentratievermogen ontwikkelen. Leren concentreren is dan ook iets waaraan de docent bij Rotterdam Basketbal extra aandacht besteedt in speciale opdrachten. Een stagiair vertelt hierover:

*“Iedere keer proberen we ze mee te geven dat het belangrijk is om je te concentreren. Ik denk dat ik bij 80 procent heb gezien dat het concentratievermogen verbeterde.”*

Incidenteel noemen de docenten ook voorbeelden van andere resultaten. Zo vertelt de docent van PFS Excelsior dat hij met een drukke jongen structureel heeft gewerkt aan het kanaliseren van zijn energie. Hij heeft van de leerkracht op school gehoord dat deze jongen nu ook op school zijn energie beter onder controle heeft. Tegelijkertijd merken vooral de stagiairs op dat sommige deelnemende leerlingen geen vooruitgang boeken. Hieruit concluderen zij dat PFS niet voor iedereen werkt. Of PFS zinvol is voor een leerling, hangt volgens de stagiairs af van de motivatie van de leerling en van de thuissituatie. Soms spelen er andere problemen, zoals ouders die scheiden, die logischerwijs een veel grotere impact hebben op de jongeren dan deelname aan PFS.

Ook als een positieve ontwikkeling in het leercentrum uitblijft, zijn de stagiairs positief over PFS Rotterdam, omdat zij zien dat de leerlingen er veel plezier hebben. Zij merken bijvoorbeeld dat de leerlingen na de laatste bijeenkomst willen blijven en/of willen terugkomen in de volgende tranche. De leerlingen vinden het volgens de stagiairs vooral leuk bij PFS Rotterdam, omdat ze in het leercentrum actief bezig zijn in plaats van dat ze uit een boek leren.

### *Transfer naar andere omgevingen*

Stagiairs en docenten weten niet of eventuele positieve ontwikkelingen van leerlingen bij PFS ook zichtbaar zijn buiten het leercentrum. Datgene wat zij hierover weten, baseren zij vooral op wat de leerling er zelf over vertelt. Zo vertelde een meisje aan een PFS-docent dat zij door PFS een 8,5 had gehaald voor een boekpresentatie, terwijl ze voor deelname aan PFS nooit een presentatie durfde te geven. Andere stagiairs hebben het idee dat de leerlingen die deelnamen aan PFS, in de loop van de tranche ook op school meer durfden te vertellen.

Volgens de PFS-docenten en de stagiairs is het niet vanzelfsprekend dat de ontwikkeling binnen PFS ook buiten het leercentrum wordt getoond. Een van hen vertelt bijvoorbeeld:

*“Een meisje durfde niet te praten en durfde geen contact te maken. Dit meisje durfde uiteindelijk bij PFS wel steeds meer. Ze vond het wel lastig PFS los te laten, omdat ze bang was dat het op school weer fout zou gaan.”*

Om de ontwikkeling binnen het leercentrum ook in de schoolomgeving te tonen is bovendien ook de hulp nodig van de leerkracht op school. Zo vertelt een docent van PFS:

*“Je hoopt natuurlijk dat ze het na PFS vasthouden. Ze komen terug in hun oude leven, dus je weet het nooit. Het ligt ook aan de docent die voor de klas staat. Het is belangrijk dat de docent vraagt hoe het gaat bij PFS en doorgaat op een ingezette ontwikkeling. Er kan altijd wel een paar minuten per kind zijn, ook al is de klas groot.”*

De docenten en stagiairs van PFS vragen zich af of de leerlingen de vaardigheden die zij tijdens de PFS bijeenkomsten laten zien, ook gaan gebruiken op school. Een docent vertelt bijvoorbeeld:

*“Ik kan de leerlingen niet op een hoger plan brengen op cognitief vlak. Als een leerkracht dat niet voor elkaar krijgt, kan ik dat ook niet. Door de sociaale-motionele kant sterker te maken haal je wel blokkades weg. Van leerkrachten krijg ik ook weinig cognitieve leerdoelen binnen, meer doelen als zelfvertrouwen, zichzelf meer laten horen, contact met andere kinderen zoeken.”*

En een centrummanager van een leercentrum vertelt:

*“In twaalf weken kunnen we geen achterstanden wegwerken, we kunnen ze wel verkleinen.”*

### ***Tot slot***

Samengevat zien de PFS-docenten en de stagiairs PFS als een plek waar vooral de stille leerlingen met weinig zelfvertrouwen positieve ervaringen kunnen opdoen. Deze positieve ervaringen kunnen zij volgens de docenten en stagiairs ook gebruiken in hun leven buiten het leercentrum, maar zij weten niet of en in welke mate dit gebeurt. Een stagiair en een docent vatten de betekenis van PFS voor de deelnemende leerlingen daarom als volgt samen:

*“PFS is een beginnetje dat een goed gevoel kan geven.”*

*“het is niet dat wij grote sprongen verwachten, maar ze kunnen wel een klein stapje vooruit.”*

## 5.2 Ouders over de ontwikkelingen van hun kind bij PFS

In deze paragraaf beschrijven we allereerst wat ouders ervan vonden dat hun kind deelnam aan PFS Rotterdam. De redenen waarom ouders hier positief of negatief over zijn, geven ook informatie over eventuele ontwikkelingen die de kinderen hebben doorgemaakt bij PFS.

### *Wat ouders ervan vinden dat hun kind deelneemt aan PFS Rotterdam*

Het gemiddeld rapportcijfers dat ouders aan PFS Rotterdam geven, is een 8,2. Bijna alle ouders (92%) vinden het dan ook (zeer) positief dat hun kind heeft deelgenomen aan PFS Rotterdam (zie tabel 5.1). Drie ouders waren hier negatief over, en twee ouders stonden hier neutraal tegenover.

Tabel 5.1. Wat ouders ervan vinden dat hun kind heeft deelgenomen aan Playing for Succes.

Zeer positief	17 (26%)
Positief	43 (66%)
Niet positief, maar ook niet negatief	2 (3%)
Negatief	3 (5%)
Zeer negatief	0 (0%)

De voornaamste reden waarom ouders positief zijn, is dat hun kind enthousiast was over PFS. Hieronder volgen enkele voorbeelden van de toelichtingen van de achttien ouders die deze reden gaven, waarom ze positief zijn over PFS.

*“Mijn dochter vond het superleuk. Ze was trots op het certificaat dat ze na afloop kreeg.”*

*“Mijn zoon is bijzonder enthousiast over PFS. hij had het er de hele week over en kon niet wachten tot hij weer kon gaan.”*

Hiernaast zijn zestien ouders positief over PFS, omdat ze het idee hebben dat hun kind er iets leert of er zijn/haar vaardigheden ontwikkelt. Zij zeggen bijvoorbeeld dat hun kind vooruit is gegaan met rekenen, zelfstandiger of assertiever is geworden. Sommige ouders kunnen dit concreet verwoorden, zoals in de volgende twee citaten.

*“Ik zie verschil. Ze is anders... komt meer voor zichzelf op.”*

*“Ze heeft er nieuwe vriendinnen gemaakt.”*



Andere ouders kunnen dit minder concreet verwoorden, zoals de volgende twee ouders:

*“Leuk met de kinderen. Ze heeft er wel iets van opgestoken.”*

*“Mijn dochter steekt er iets van op.”*

De drie ouders die negatief zijn over PFS, zijn vooral negatief vanwege de gebrekkige communicatie over het programma, vaak in combinatie met het feit dat ze geen resultaten waarnemen bij hun kind. Zo is een moeder ontevreden over het feit dat ze niet is ingelicht over waar PFS voor staat. Twee andere ouders vertelden het volgende:

*“De presentatie is mooi, maar de ouders worden niet betrokken. Playing for Success heeft geen effect gehad en de activiteiten sluiten niet aan op school.”*

*“Mijn dochter heeft nog steeds een achterstand en er is totaal geen communicatie geweest tussen mij en Playing for Success”*

### ***Toelichting op het cijfer dat ouders geven voor PFS***

Als ouders PFS een hoog cijfer geven, doen zij dit omdat hun kind het er naar de zin heeft gehad (n=17), ze vooruitgang zien bij hun kind door PFS (n=19) of omdat ze de werkwijze van PFS goed vinden (n=8). De vooruitgang die de ouders benoemen, is lastig onder te brengen in categorieën. Sommige ouders zien dat het zelfvertrouwen van hun kind vooruit is gegaan, anderen dat het sociale vaardigheden heeft ontwikkeld en een enkeling dat zijn kind betere cijfers haalt op school. Er zijn ook ouders die het minder concreet verwoorden. Hieronder volgen enkele voorbeelden van heel concrete citaten naar minder concrete citaten.

*“Leuk met de kinderen, ze is nu niet meer onzeker bij spreekbeurten.”*

*“Geweldig initiatief, de cijfers van dochter zijn erop vooruitgegaan.”*

*“Dochter was super enthousiast en ze heeft er nieuwe vriendinnen gemaakt.”*

*“Geweldig initiatief! Kinderen krijgen echt bijles, vinden het leuk en steken er iets van op.”*

Sommige ouders merken geen of weinig vooruitgang bij hun kind.

*“Zoon heeft wel iets geleerd, namelijk communicatieve vaardigheden. Ook was hij enthousiast over PFS. Er is echter niks verbeterd aan zijn huiswerk motivatie en vaardigheden.”*

*“Zoon is niet vooruitgegaan, maar moeder heeft gehoord dat andere kinderen wel progressie hebben geboekt.”*

De ouders die een hoog cijfer gaven vanwege de manier van werken in het leercentrum, zijn vooral te spreken over de persoonlijke aandacht die hun kind bij PFS krijgt en het ongedwongen karakter van het programma.

*“De kinderen voelen zich echt gehoord en begrepen. Er is echt individuele aandacht voor ze, iets wat er op school nog wel eens bij inschiet.”*

*“Geweldig dat dit programma bestaat. Vooral de ongedwongen speelse aanpak is super.”*

Als ouders PFS een laag cijfer geven, dan is de reden vaak dat zij slecht zijn geïnformeerd over de voortgang of dat zij vonden dat hun kind er onvoldoende vooruit is gegaan.

### ***Waargenomen veranderingen***

Van de 65 ouders met wie telefonische een enquête is afgenomen, antwoordde driekwart (49) bevestigend op de vraag of hun kind iets heeft gehad aan deelname aan PFS Rotterdam. Aan de ouders die aangaven dat hun kind iets heeft gehad aan deelname, vroegen wij vervolgens met een open vraag wat hun kind aan PFS heeft gehad. Deze hebben wij ondergebracht in de categorieën in tabel 5.2.

Als ouders aangaven dat hun kind vooruit is gegaan door deelname aan PFS Rotterdam, dan is dit vooral op de punten assertiviteit en de omgang met andere kinderen (samen spelen en werken). Voorbeelden van verbeteringen op het punt assertiviteit zijn: “kan zich beter uitdrukken” en “minder verlegen”. Voorbeelden van antwoorden op het punt omgang met andere kinderen zijn: “is nu beter in staat om ruzies op te lossen” en “is door PFS beter gaan communiceren”. Verder worden motivatie voor school en betere rekenvaardigheden door relatief veel ouders genoemd. Een ouder vertelt bijvoorbeeld: “Mijn kind heeft bij Playing for Success trucjes geleerd voor rekenen”.

Acht ouders gaven een ander antwoord waarom hun kind iets heeft gehad aan deelname aan PFS Rotterdam. Eén ouder gaf aan dat hij nu beter kan praten met zijn/haar kind. Andere ouders geven aan dat het kind zelfstandiger is geworden of dat het kind nu beter met emoties kan omgaan. Weer een andere ouder neemt wel vooruitgang waar, maar kan deze niet zo goed duiden. Ze vertelt: “Haar karakter is wel veranderd, maar ik kan lastig concreet maken op welk vlak precies”.

Tabel 5.2. Punten waarop ouders vooruitgang zagen bij hun kind en wat zij toeschrijven aan PFS Rotterdam.

Vooruitgang door PFS Rotterdam	Aantal leerlingen
Assertiever	15
Beter samen spelen en samen werken met andere kinderen	13
Meer motivatie voor school	8
Beter geworden in rekenen	8
Doet vaker huiswerk	5
Meer zelfvertrouwen gekregen	5
Beter concentreren	3
Met meer plezier naar school	2
Houdt zich beter aan regels	2
Beter geworden in taal	2
Beter computervaardigheden	2
Opgewekter geworden	2
Anders	8

### 5.3 *Ervaringen van de contactpersonen bij de scholen*

De contactpersonen van de scholen zijn om verschillende redenen positief over PFS Rotterdam. Allereerst vertelden zij ons op momenten dat wij de enquête kwamen afnemen, dat de leerlingen met veel plezier en enthousiasme deelnemen aan PFS. Leerlingen vertellen op school graag over PFS en de opdrachten die zij er doen. Het komt bijvoorbeeld voor dat leerlingen de eindpresentatie die zij bij PFS hebben gegeven, aan hun klasgenoten laten zien. De contactpersonen beschrijven PFS dan ook als een bijzondere ervaring voor de leerlingen die “niemand meer van hen afpakt”. Verder zijn de contactpersonen van de scholen positief over PFS, omdat het een uniek naschools aanbod is en omdat zij - zij het in beperkte mate en op de korte termijn - ervaren dat kinderen zich bij PFS positief ontwikkelen.

#### *Uniek naschools aanbod*

Playing for Success wordt door de scholen gezien als een bijzonder naschools aanbod: “*Het is iets extra's in Rotterdam*”. Bovendien zijn er weinig vervangende of vergelijkbare naschoolse programma's. Een docent:

*‘Wanneer Playing for Success zou ophouden te bestaan, kan ik leerlingen nergens heen sturen om extra gemotiveerd te raken voor school.’*

Naast S.V. Gio – dat plaatsvindt bij Feyenoord – zijn volgens de contactpersonen van de scholen alleen sociale vaardigheids- of weerbaarheidstrainingen een alternatief voor de doelgroep van Pfs. Een deel van de leerkrachten heeft echter het idee dat dergelijke trainingen starten vanuit het aanbod van de training, terwijl Pfs start vanuit de behoeften en de situatie van de kinderen. Daarnaast zijn de leerkrachten positief over Pfs, omdat de kinderen daar spelenderwijs leren.

*“Playing for Success is praktisch, de kinderen leren er op een natuurlijke wijze.”*

Een bijkomend positief aspect van Pfs is volgens de contactpersonen dat de kans kleiner is op een stigmatiserend effect dan bij een socialevaardigheidstraining. De leerkrachten denken dat de leerlingen die deelnemen aan Pfs, dit juist voelen als een privilege. Een van hen vertelt hierover:

*“Het grote voordeel van Pfs is het contextrijke leren waardoor kinderen gemotiveerd zijn erheen te gaan. Wij kunnen op school nooit hetzelfde bereiken omdat een klaslokaal nu eenmaal een fysieke beperking is en omdat leerkrachten geen tijd hebben de leerlingen na school iets extra’s te bieden.”*

### ***Ontwikkelingen van leerlingen op school***

De contactpersonen nemen bij een deel van de leerlingen die meedoen aan Pfs, een positieve verandering waar. Die verandering hangt vaak samen met de reden waarvoor de leerling voor Pfs is aangemeld. Wanneer kinderen naar Pfs gaan vanwege een gebrek aan zelfvertrouwen, zien de leerkrachten dat deze leerlingen zich positief ontwikkelen: ze durven meer voor zichzelf op te komen en laten zich meer horen in de klas. Een leerkracht vertelde over een van deze leerlingen het volgende:

*“Na afloop van Pfs durfde ze haar spreekbeurt voor de hele klas te houden. Voorheen durfde ze dat niet en hield zij dus voor een klein groepje spreekbeurten. Ook haar ouders zagen dat ze een verandering had doorgemaakt.”*

Een andere ontwikkeling die leerkrachten waarnemen bij de deelnemende leerlingen, is dat hun motivatie voor school toeneemt. Een van hen vertelt hierover:

*“Wanneer kinderen naar Pfs gaan, komen zij in een nieuwe omgeving. Ze krijgen nieuwe prikkels waardoor zij gemotiveerd raken dingen te leren.”*

### *Vooraf kortetermijnresultaten*

De contactpersonen van de scholen geven aan dat de effecten die zij bij de deelnemende leerlingen waarnemen, op vooral tijdens en kort na deelname aan PFS zichtbaar zijn. Zij zien dat kinderen meer gemotiveerd zijn op school in de periode dat zij deelnemen aan PFS. Tegelijkertijd durven zij niet te zeggen hoelang dit effect aanhoudt. Ook vinden zij het lastig om te zeggen of de ontwikkelingen te danken zijn aan PFS, omdat ze niet kunnen zien hoe de kinderen zich ontwikkeld hadden wanneer zij niet naar PFS waren geweest. Een positieve ontwikkeling van een leerling kan volgens de leerkrachten ook worden verklaard door succeservaringen op school, of een combinatie van ervaringen op school en bij PFS.

Wanneer kinderen om cognitieve redenen, zoals een achterstand in taal of rekenen, worden aangemeld voor PFS, ervaren de leerkrachten minder vooruitgang. De taal- of rekenachterstand vermindert niet. Ook verandert het schooladvies van de leerlingen niet door deelname aan PFS. Om op dit vlak iets te kunnen betekenen voor de leerlingen, zou PFS volgens de contactpersonen van de scholen langer moeten duren dan twaalf weken. Een andere optie die zij noemen, is leerlingen die deelnemen aan PFS, een jaar later nog eens te laten deelnemen. Als PFS toch als resultaat zou hebben dat het schooladvies van leerlingen verbetert, dan komt dit volgens de contactpersonen vooral door een verbeterde motivatie.



## 6 *Uitkomsten effectonderzoek*

In dit hoofdstuk beschrijven we de ontwikkeling van de soft skills (§ 6.2) en de schoolprestaties (§ 6.3) van de leerlingen die in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 deelnamen aan PFS Rotterdam, en vergelijken we deze met de ontwikkelingen van de leerlingen in de controlegroep. Het gaat hier om de ontwikkelingen die we hebben gemeten met de enquête over de soft skills en om Citoscores. In paragraaf 6.1 geven we eerst een beschrijving van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek.

### 6.1 *Beschrijving leerlingen in de onderzoeksgroep*

Hieronder volgen de aantallen leerlingen die deelnamen aan het onderzoek en de achtergrondkenmerken van deze leerlingen. We vergelijken de achtergrondkenmerken van leerlingen die deelnamen aan PFS met die van de controleleerlingen (leerlingen die niet deelnamen).

#### *Aantal leerlingen in de onderzoeksgroep*

In tabel 6.1 is te zien hoeveel leerlingen op de verschillende meetmomenten de enquête hebben ingevuld. Tachtig procent (577) van de 717 leerlingen die in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 deelnamen aan PFS Rotterdam, heeft voorafgaand aan PFS de enquête ingevuld. Op hetzelfde moment vulden 240 controleleerlingen de enquête in.

Tabel 6.1. Aantallen leerlingen dat op de verschillende momenten de enquête hebben ingevuld.

	Meetmoment vlak voor deelname (t0)	Meetmoment vlak na deelname (t1)	Meetmoment 6 maanden na deelname (t2)
Interventiegroep	577	559	394
Controlegroep	240	230	143
Totaal	817	789	537

Van de in totaal 817 leerlingen die deelnamen aan het onderzoek, heeft bijna 97 procent (789 leerlingen) ook net na PFS de enquête ingevuld. Op het derde meetmoment - zes maanden na PFS - hebben in totaal 537

leerlingen de enquête ingevuld. Dit betekent dat zes maanden na deelname ongeveer een derde (34%) van de leerlingen is uitgevallen uit het onderzoek. Een belangrijke oorzaak voor deze uitval was dat 67 leerlingen die tijdens tranche 2 en 3 van schooljaar 2013/2014 deelnamen aan Pfs, zes maanden na deelname waren overgegaan naar het voortgezet onderwijs, waardoor het vinden en bevragen van de leerlingen te veel tijd kostte. Een andere oorzaak is dat het moment waarop voor de derde keer de enquête afgenomen had moeten worden met de 76 leerlingen die in tranche 3 van schooljaar 2014/2015 deelnamen aan Pfs en de leerlingen die als controlegroep fungeerden, buiten de onderzoeksperiode viel.

Van de leerlingen die het onderzoek startten als controleleerling, namen er 51 later alsnog deel aan Pfs. Hierdoor is van de leerlingen in de controlegroep zes maanden na Pfs een iets groter deel uitgevallen dan van de leerlingen die deelnamen aan Pfs: 40 procent ten opzichte van 32 procent. De achtergrondkenmerken sekse, leeftijd en culturele achtergrond van de uitgevallen leerlingen, en hun scores op de uitkomstvariabelen (soft skills en Citoscores) op het meetmoment voor Pfs verschilden niet van de leerlingen die wel op alle meetmomenten deelnamen aan het onderzoek. Een nadere toelichting op de selectie van de onderzoeksgroep is te vinden in bijlage 5. Bijlage 5 bevat ook de scores van de leerlingen op de dertien soft skills en op Citotoetsen op het meetmoment voor deelname aan Pfs.

### *Achtergrondkenmerken van de leerlingen*

In tabel 6.2 zijn de achtergrondkenmerken te zien van de leerlingen die deelnamen aan het enquêteonderzoek. Ongeveer zes van de tien leerlingen is een jongen. De gemiddelde leeftijd is 10,5 jaar. Van ongeveer twee op de tien leerlingen zijn beide ouders in Nederland geboren en van ongeveer acht op de tien leerlingen is in elk geval een van beide ouders niet in Nederland geboren. De verdeling van de leerlingen over de verschillende achtergrondkenmerken is gelijk in de controlegroep en de experimentele groep. Dit betekent dat beide groepen vergelijkbaar met elkaar zijn.



Tabel 6.2. Achtergrond leerlingen interventiegroep en leerlingen controlegroep.

	Interventiegroep, N(%)	Controlegroep, N(%)
Jongen	342 (59%)	138 (59%)
Meisje	235 (41%)	102 (43%)
8 jaar	7 (1%)	1 (0%)
9 jaar	96 (17%)	37 (15%)
10 jaar	181 (31%)	74 (31%)
11 jaar	202 (35%)	92 (38%)
12 jaar	82 (14%)	35 (15%)
13 jaar	8 (1%)	1 (0%)
14 jaar	1 (0%)	-
Gemiddelde leeftijd	10.49	10.52
Beide ouders geboren in Nederland	108 (20%)	35 (15%)
Ouder geboren in Suriname / NL Antillen	109 (20%)	45 (20%)
Ouder geboren in Turkije	84 (15%)	33 (14%)
Ouder geboren in Marokko	94 (17%)	45 (20%)
Ouder geboren in Kaapverdië	19 (3%)	8 (4%)
Ouder geboren in ander land	141 (25%)	65 (28%)
Groep 6	142 (24%)	44 (19%)
Groep 7	234 (41%)	109 (47%)
Groep 8	200 (34%)	79 (34%)

Tabel 6.3 geeft inzicht in de verdeling van de leerlingen in het onderzoek over de verschillende tranches per leercentrum. Dit zijn alleen de leerlingen die deelnamen aan PFS. Van de leerlingen die tijdens tranche 1 van het schooljaar 2014/2015 deelnamen aan PFS Feyenoord, nam in vergelijking met de andere tranches een relatief kleine groep deel aan het onderzoek. Dit is te verklaren, doordat tijdens die tranche twee groepen waren gevuld met leerlingen uit het voortgezet onderwijs, een groep die wij excluseren uit het onderzoek. Bij PFS Excelsior nam in tranche 2 van het schooljaar 2013/2014 een relatief klein deel van de leerlingen deel aan het onderzoek, doordat in die tranche een hele klas deelnam aan PFS. De leerlingen uit deze klas hebben wij niet meegenomen in het onderzoek, omdat de doelgroep en doelstellingen daardoor erg verschilden van het reguliere programma. Ten slotte nam van de leerlingen die in de tranches 2 en 3 van het schooljaar 2013/2014 deelnamen aan PFS Rotterdam Basketbal, een relatief kleine groep deel aan het onderzoek. De reden hiervoor is dat een basisschool die meerdere leerlingen had aangemeld, niet wilde meewerken aan het onderzoek.

Tabel 6.3. Aantal leerlingen dat per tranche deelnam aan het onderzoek naar leercentrum (tussen haakjes percentage van de leerlingen dat per tranche per leercentrum in ieder geval de vragenlijst voor deelname aan PfS had ingevuld).

Tranche	Feyenoord	Excelsior	Rotterdam Basketbal	Totaal
Tranche 1 2013- 2014	67 (100%)	23 (100%)	21 (95%)	111
Tranche 2 2013-2014	52 (75%)	20 (59%)	10 (53%)	82
Tranche 3 2013-2014	41 (77%)	56 (93%)	12 (60%)	109
Tranche 1 2014-2015	45 (57%)	53 (88%)	19 (86%)	117
Tranche 2 2014-2015	-	53 (90%)	29 (85%)	82
Tranche 3 2014-2015	-	40 (60%)	36 (94%)	76
Totaal	205 (76%)	245 (84%)	133 (88%)	0%

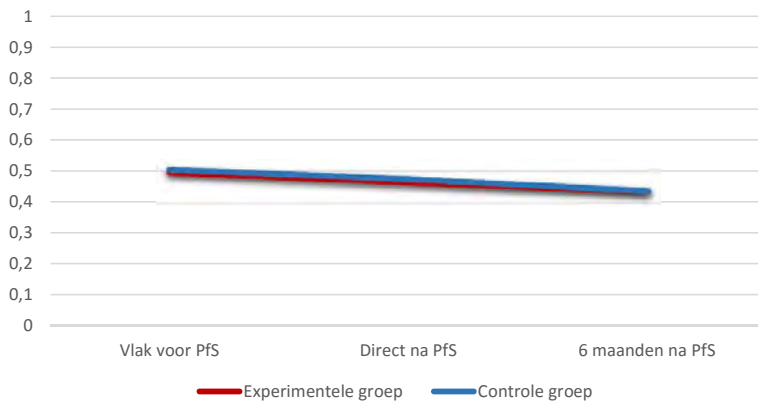
## 6.2 *Ontwikkelingen in soft skills*

In deze paragraaf beschrijven we de ontwikkeling die de leerlingen doormaakten op soft skills in de periode waarin zij deelnamen aan PfS Rotterdam. We vergelijken deze ontwikkeling met de ontwikkeling van een vergelijkbare groep van leerlingen die niet deelnamen aan PfS Rotterdam: de controlegroep. In de analyse zijn alle leerlingen meegenomen die op minimaal één van de drie meetmomenten de vragenlijst hebben ingevuld. Een toelichting op de analyses is te lezen in bijlage 5. De soft skills van de leerlingen die deelnamen aan PfS Rotterdam, ontwikkelden zich gemiddeld genomen positief, en in acht van de dertien ook iets positiever dan de soft skills van de leerlingen in de controlegroep. Deze verschillen in ontwikkelingen zijn echter niet significant. Hieronder lichten we deze bevinding toe aan de hand van zes voorbeelden. Bijlage 5 bevat de regressietabellen en tabellen met de beschrijvende statistiek.

### *Emotionele problemen*

In figuur 6.1 is te zien dat de mate waarin de leerlingen die deelnamen aan PfS Rotterdam emotionele problemen ervoeren, afnam in de periode waarin zij deelnamen en dat deze afname doorzette na PfS. Bij de leerlingen die niet deelnamen aan PfS, zagen we in dezelfde periode eenzelfde afname in de mate waarin zij emotionele problemen ervoeren, waardoor de ontwikkeling bij de deelnemende leerlingen niet is toe te schrijven aan PfS.

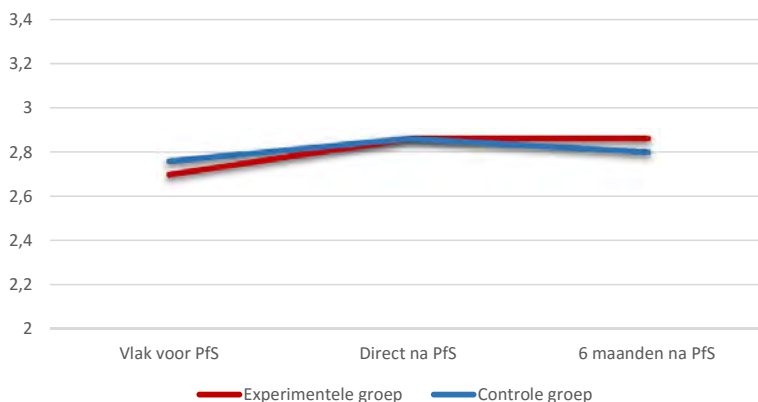
Figuur 6.1. Emotionele problemen bij deelnemende leerlingen (n=564) en de controle-groep (n=231), voor PFS (tijdstip 0), na PFS (tijdstip 1), en zes maanden na PFS (tijdstip 2). Schaal 0-2, n observaties = 2085).



### *Cognitief zelfvertrouwen*

Voorafgaand aan PFS was het cognitief zelfvertrouwen van de leerlingen die gingen deelnemen aan PFS, iets lager dan het cognitief zelfvertrouwen van de leerlingen in de controlegroep. Op het meetmoment direct na PFS was het cognitief zelfvertrouwen van alle leerlingen licht toegenomen, en bij de leerlingen die hadden deelgenomen PFS iets meer dan bij de controleleerlingen. Hierdoor was net na PFS het cognitief zelfvertrouwen in beide groepen gemiddeld genomen gelijk. In de periode na deelname aan PFS bleef het cognitief zelfvertrouwen bij de leerlingen die hadden deelgenomen aan PFS gelijk, terwijl het bij de controleleerlingen weer licht afnam. De ontwikkelingen van het cognitief zelfvertrouwen in de twee groepen leerlingen verschillen echter niet significant.

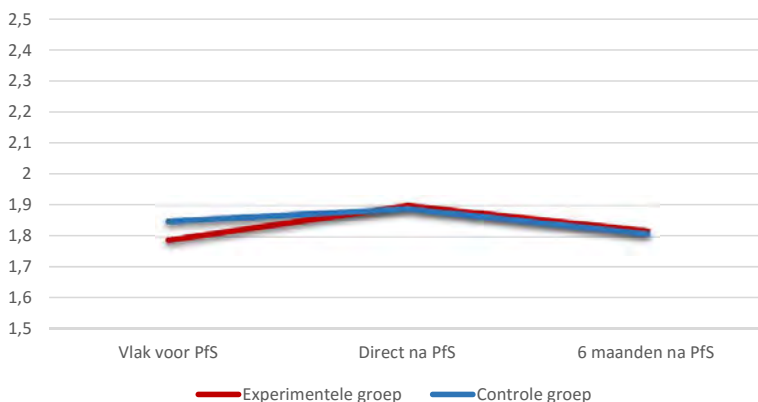
Figuur 6.2. Cognitief zelfvertrouwen bij deelnemende leerlingen (n=564) en de controlegroep (n=231), voor PFS (tijdstip 0), na PFS (tijdstip 1), en zes maanden na PFS (tijdstip 2). Schaal 0-4, n observaties =2.081.



### *Inzet*

Bij inzet voor complexe taken zien we ontwikkelingen die lijken op de ontwikkelingen bij cognitief zelfvertrouwen. Voorafgaand aan PFS zetten de leerlingen die deelnamen aan PFS, zich iets minder in voor complexe taken dan de controleleerlingen. In beide groepen neemt inzet toe, maar iets meer bij leerlingen die deelnamen aan PFS. Na PFS neemt de inzet voor complexe taken bij beide groepen leerlingen weer af. Ook hier is geen sprake van significant verschillende ontwikkelingen tussen de twee groepen.

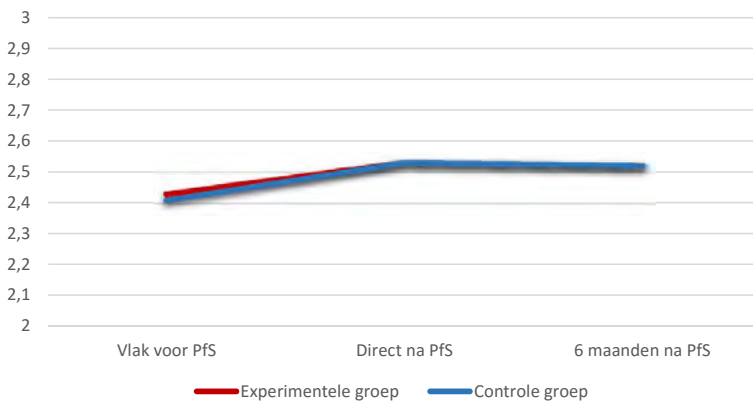
Figuur 6.3. Inzet bij deelnemende leerlingen (n=564) en de controlegroep (n=231), voor PFS (tijdstip 0), na PFS (tijdstip 1), en zes maanden na PFS (tijdstip 2). Schaal 0-4, n observaties = 2.073.



### *Zelfcontrole*

In figuur 6.4 is te zien dat zelfcontrole zowel bij de leerlingen die deelnamen aan PfS als bij de controleleerlingen, licht toenam in de periode van PfS. Na PfS zet de toename in zelfcontrole zich voort bij de deelnemende leerlingen, terwijl zelfcontrole bij de controleleerlingen juist weer licht afneemt. De ontwikkeling van zelfcontrole bij de deelnemende leerlingen is echter niet significant positiever dan de ontwikkeling van zelfcontrole bij de controleleerlingen.

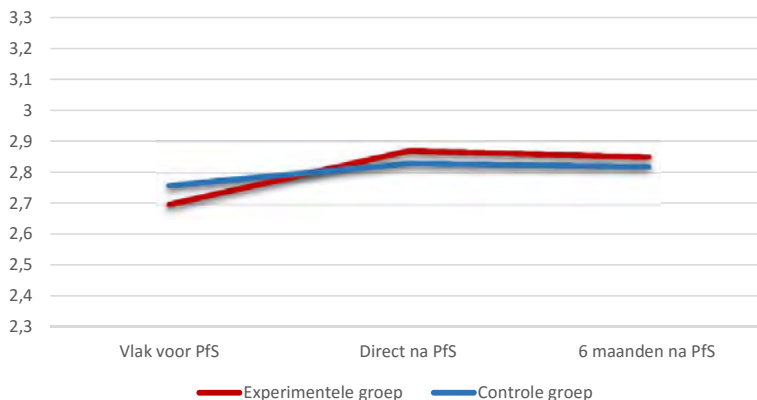
Figuur 6.4. Zelfcontrole bij deelnemende leerlingen (n=564) en de controlegroep (n=231), voor PfS (tijdstip 0), na PfS (tijdstip 1), en zes maanden na PfS (tijdstip 2). Schaal 0-3, n observaties =2.061.



### *Samenwerkingsvaardigheden*

De samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen die deelnamen aan PfS, namen iets meer toe dan de samenwerkingsvaardigheden van de controleleerlingen. Het verschil in de ontwikkeling van samenwerkingsvaardigheden tussen deze twee groepen is echter niet significant.

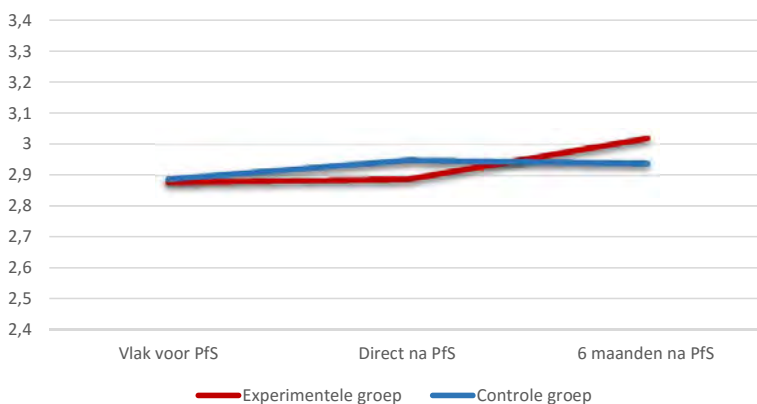
Figuur 6.5. Samenwerkingsvaardigheden bij deelnemende leerlingen (n=564) en de controlegroep (n=231), voor PFS (tijdstip 0), na PFS (tijdstip 1), en zes maanden na PFS (tijdstip 2). Schaal 0-4, n observaties = 2.056.



### *Sense of Coherence*

Bij Sense of Coherence zien we een andere ontwikkeling dan bij de eerder gepresenteerde soft skills. Tussen het meetmoment voorafgaand aan PFS en het meetmoment kort na PFS bleef Sense of Coherence bij de leerlingen die deelnamen aan PFS, gelijk en nam het bij de controleleerlingen licht toe. Bij de leerlingen die deelnamen aan PFS Rotterdam, nam Sense of Coherence tussen het moment kort na PFS en het meetmoment zes maanden na PFS toe, en sterker dan dat het zich tussen t0 en t1 had ontwikkeld bij de controleleerlingen (zie figuur 6.6). Niettemin is ook hier geen sprake van significant verschillende ontwikkelingen.

Figuur 6.6. Sense of Coherence bij deelnemende leerlingen (n=533) en de controlegroep (n=206), voor PFS (tijdstip 0), na PFS (tijdstip 1), en zes maanden na PFS (tijdstip 2). Schaal 0-3, n observaties = 1.806.



### *Ontwikkelingen bij leerlingen met een laag cognitief zelfvertrouwen*

Om te onderzoeken of PFS Rotterdam voor specifieke groepen leerlingen bijdraagt aan de ontwikkeling van soft skills, hebben wij verschillende verdiepende analyses uitgevoerd. Uit deze verdiepende analyses bleek dat de groep leerlingen met de laagste twintig cognitief zelfvertrouwen meer baat hebben bij PFS dan de rest van de leerlingen. Of anders gezegd: de leerlingen die deelnamen aan PFS en die voorafgaand aan PFS behoorden tot de 20 procent van de leerlingen met het laagste cognitief zelfvertrouwen, ontwikkelden zich op drie soft skills (inzet (sig.02)<sup>5</sup>, Sense of Coherence (sig.06) en gevoel van eigenwaarde (sig.02)) positiever dan de overige 80 procent van de leerlingen.<sup>6</sup>

Hiernaast vonden wij in de analyses met de subgroepen nog negen andere onverklaarbare verbanden. Dit waren zowel positieve als negatieve relaties tussen deelname aan PFS Rotterdam en de ontwikkeling van soft skills. Wij verwachten echter dat deze onverklaarbare verbanden berusten op toevalligheden, zeker omdat we geen Bonferronicorrectie hebben uitgevoerd. Omdat bij de leerlingen met weinig cognitief zelfvertrouwen zich op drie vlakken positief ontwikkelen tijdens de periode dat zij deelnamen aan PFS Rotterdam, verwachten dat die bevinding geen toeval is. Verder vonden we geen verschillende ontwikkelingen tussen leerlingen die om verschillende redenen zijn aangemeld, tussen de verschillende leercentra, tussen jongens en meisjes, naar leeftijd, en naar culturele achtergrond.

### *Ouderbetrokkenheid*

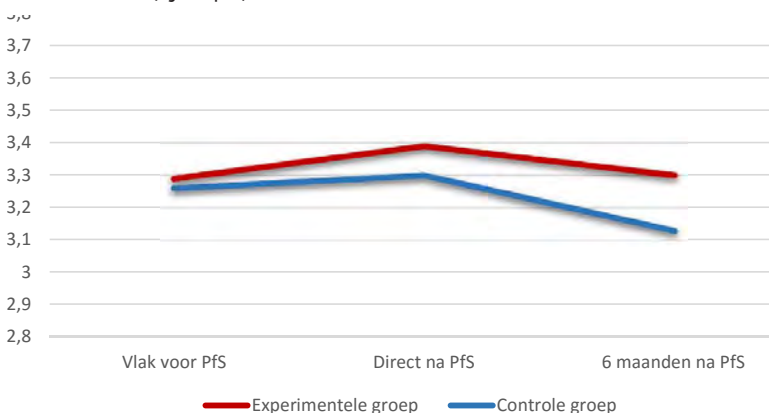
Om te controleren of de mate waarin ouders betrokken zijn bij de schoolprestaties van hun kind invloed heeft op of kinderen bij PFS Rotterdam soft skills ontwikkelen, bevat de enquête ook drie stellingen over ouderbetrokkenheid. We vonden ook dat de betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen toe in de periode dat kinderen deelnamen aan PFS, terwijl dit bij ouders van kinderen in de controlegroep niet toenam. Dit verschil in ontwikkeling is marginaal significant (sig .09) en is weer verdwenen zes maanden na PFS (zie figuur 6.7). Een mogelijke verklaring hiervoor is een tijdelijke toename van ouderbetrokkenheid omdat zij benieuwd zijn naar wat hun kind doet en leert bij PFS. Het is echter ook niet uit te sluiten dat dit marginale significante verschil in ontwikkeling op toeval berust.

---

5 Bij een significantieniveaus (sig.) van .05 of lager kunnen we spreken over een significante relatie. Dit wil zeggen met 95 procent zekerheid is vast te stellen dat de gevonden relatie geen toeval is.

6 Zie bijlage 4 voor de regressietabellen.

Figuur 6.7. Ouderbetrokkenheid bij deelnemende leerlingen (n=564) en de controle-groep (n=231), voor PFS (tijdstip 0), na PFS (tijdstip 1), en zes maanden na PFS (tijdstip 2). Schaal 0-3, n observaties = 2.074.



### 6.3 Ontwikkelingen Citoscores

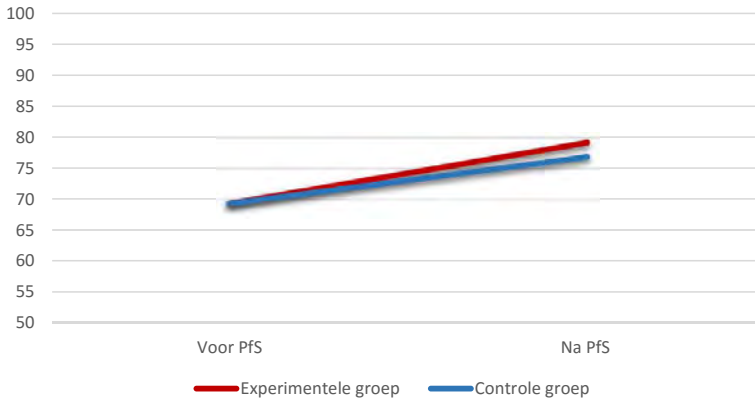
In deze paragraaf vergelijken we de ontwikkelingen op Citoscores van de leerlingen die deelnamen aan PFS, met de ontwikkelingen op Citoscores van de controleleerlingen. Dit doen we op vier vaardigheden (woordenschat, spelling, begrijpend lezen en rekenen) en op basis van de schaal-scores. Van de Citoscores hebben we twee metingen - de laatste Citotoets voor PFS (de voormeting) en de eerste Citotoets na PFS (de nameting) - in plaats van drie metingen. Tussen de voormeting en de nameting zat, afhankelijk van de toets en de tranche waarin leerlingen deelnamen aan het onderzoek, een periode van een half jaar of een jaar.

Bij een normale ontwikkeling nemen de zogenoemde schaal-scores van leerlingen toe gedurende hun schoolloopbaan. In de figuren 6.8 tot en met 6.11<sup>7</sup> is dan ook te zien dat zowel de leerlingen die deelnamen aan PFS, als de controleleerlingen zich verbeterden op de vaardigheden woordenschat, spelling, begrijpend lezen en rekenvaardigheden. Op een van de vier vaardigheden - woordenschat - ontwikkelden leerlingen die deelnamen aan PFS, zich positiever dan leerlingen die niet deelnamen aan PFS (zie figuur 6.8). Dit is een significant verschil (sig.04). In bijlage 5 zijn de gemiddelde scores van de leerlingen te zien op de vier toetsen op de voormeting en de nameting.

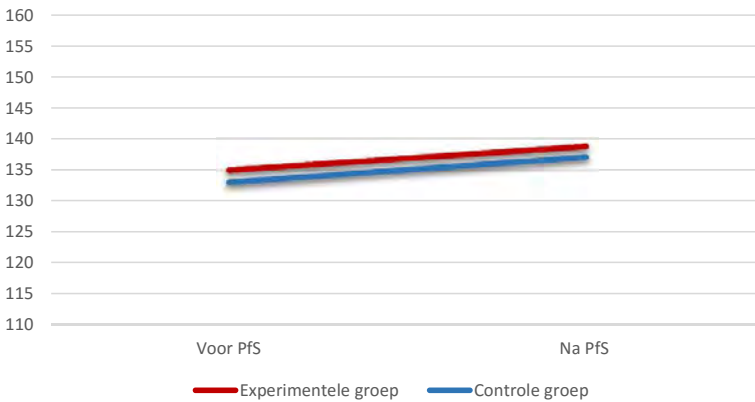
7 In de figuren is te zien dat het aantal leerlingen waarvan wij Citogegevens tot onze beschikking hadden, lager is dan het aantal leerlingen dat deelnam aan het enquêteonderzoek. Een van de redenen hiervoor is dat wij afhankelijk waren van de administratie van de scholen. Niet alle scholen hadden de toetsen die wij nodig hadden voor het onderzoek, afgenomen en/of de resultaten van de toetsen geregistreerd in het leerlingvolgsysteem.



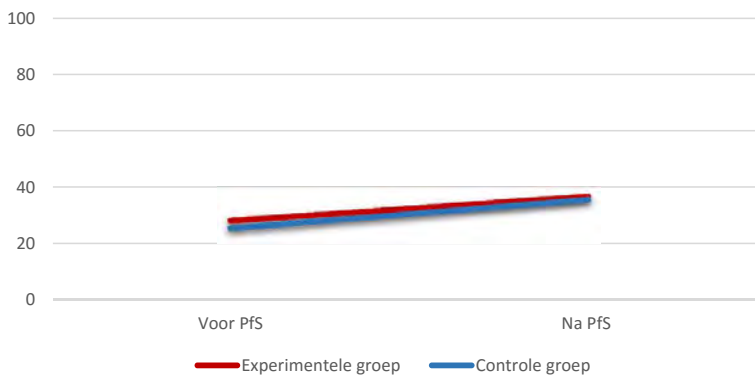
Figuur 6.8. Schaalscores op woordenschat bij deelnemende leerlingen (n=379) en de controlegroep (n=151), op laatste Cito-toets voor PFS (tijdstip 0) en eerste Cito-toets na PFS (tijdstip 1). n observaties = 995.



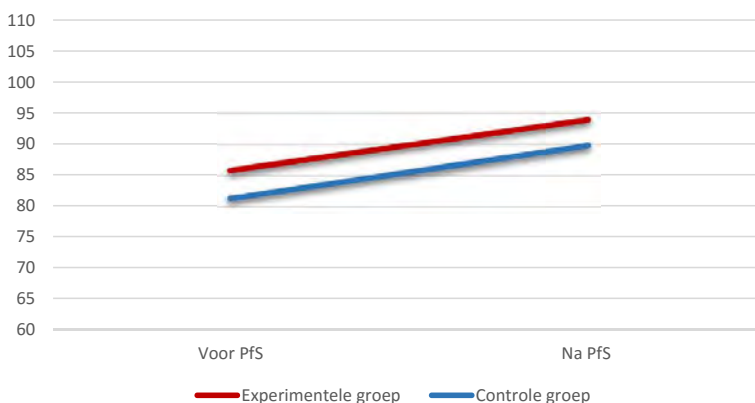
Figuur 6.9. Schaalscores op spelling bij deelnemende leerlingen (n=404) en de controlegroep (n=154), op laatste Cito-toets voor PFS (tijdstip 0) en eerste Cito-toets na PFS (tijdstip 1). n observaties = 993.



Figuur 6.10. Schaalscores op begrijpend lezen bij deelnemende leerlingen (n=404) en de controlegroep (n=165), op laatste Citotoets voor PFS (tijdstip 0) en eerste Citotoets na PFS (tijdstip 1). n observaties = 906.



Figuur 6.11. Schaalscores op rekenen bij deelnemende leerlingen (n=404) en de controlegroep (n=156), op laatste Citotoets voor PFS (tijdstip 0) en eerste Citotoets na PFS (tijdstip 1). n observaties = 995.



Met de schaalscores wordt het niveau van een leerling bepaald: E, D, C, B en A. E staat voor de laagste 20 procent van Nederland, D voor de op een na laagste 20 procent, enzovoort tot aan A, dat staat voor de beste 20 procent van Nederland. In tabel 6.4 is te zien dat de leerlingen op de scholen die leerlingen aanmeldden voor PFS op begrijpend lezen, woordenschat en spelling zijn oververtegenwoordigd in de lage niveaus. Daarbij zijn alleen kleine verschillen tussen de experimentele en de controlegroep. Tabel 6.4 laat ook zien dat de verbetering van woordenschat binnen de leerlingen die deelname aan PFS Rotterdam, vooral te verklaren is doordat leerlingen lijken op te schuiven vanuit de lagere niveaus naar

hogere niveaus (zie de gearceerde cellen). Bij de leerlingen in de controle-groepen is deze ontwikkeling niet zichtbaar.

Tabel 6.4. Citoniveaus voormeting en nameting, interventiegroep en controlegroep (in percentages).

		Voormeting					Nameting				
		E	D	C	B	A	E	D	C	B	A
Begrijpend lezen	E	25%	25%	28%	13%	10%	23%	24%	29%	17%	7%
	C	21%	30%	30%	11%	9%	23%	26%	27%	14%	10%
Woordenschat	E	35%	26%	20%	11%	7%	30%	24%	23%	17%	6%
	C	31%	22%	27%	9%	12%	30%	24%	30%	8%	8%
Spelling	E	13%	21%	23%	24%	19%	14%	18%	26%	19%	23%
	C	13%	25%	27%	18%	17%	12%	19%	28%	20%	22%
Rekenen	E	20%	24%	29%	16%	10%	23%	22%	25%	19%	11%
	C	22%	21%	29%	19%	9%	24%	24%	23%	24%	5%

## 6.4 Tot slot

De bevindingen in dit hoofdstuk zijn aanleiding voor een drietal samenvattende conclusies. De eerste is dat PfS Rotterdam bij de hele groep leerlingen geen effect heeft op de soft skills. De leerlingen die deelnemen, ontwikkelen zich weliswaar op alle vlakken positief en vaak ook iets positiever dan de controleleerlingen, maar deze ontwikkelingen binnen deze twee groepen leerlingen verschillen zowel op de korte als op de lange termijn niet significant van elkaar. De tweede conclusie is dat de leerlingen die deelnamen aan PfS, zich op een van de vier aspecten van schoolprestaties, namelijk woordenschat, significant positiever ontwikkelen dan de controleleerlingen. De derde conclusie is dat vooral leerlingen met een laag cognitief zelfvertrouwen baat lijken te hebben bij deelname aan PfS. Bij de interpretatie van zowel de bevindingen rondom de ontwikkeling op woordenschat als rond de ontwikkelingen bij de groep leerlingen met het laagste cognitief zelfvertrouwen voor deelname aan PfS, is enige voorzichtigheid geboden vanwege het grote aantal toetsen dat wij hebben uitgevoerd.



## 7 *Conclusies en aanbevelingen*

In dit hoofdstuk bespreken we de conclusies van onderzoek bij het naschoolse programma PFS Rotterdam. We gaan eerst in op de achtergrond van de leerlingen die in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 deelname aan PFS Rotterdam. Daarna bespreken we of PFS Rotterdam in deze twee schooljaren werkte volgens de kernelementen van PFS die wij in het schooljaar 2012/2013 op basis van verkennend onderzoek hebben opgesteld. Vervolgens komt het effectonderzoek aan bod. Vinden we effecten van PFS Rotterdam op de ontwikkeling van soft skills en schoolprestaties van de leerlingen die in de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 deelnamen? Verder bespreken we hoe de verschillende betrokkenen PFS Rotterdam in deze twee schooljaren ervoeren. Ten slotte geven we denkrichtingen voor de toekomst van PFS Rotterdam.

### *Aanmeldingen en deelnemende leerlingen*

Verspreid over de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 namen in totaal 717 leerlingen deel aan PFS Rotterdam. Om dit aantal te bereiken investeerden de leercentrummanagers en de PFS-docenten veel tijd en energie in het vergroten van de bekendheid van PFS bij de Rotterdamse basisscholen. Dit leidde tot meer aanmeldingen, maar ook tot aanmeldingen van een grote diversiteit aan leerlingen. Een andere oorzaak voor deze grote diversiteit aan leerlingen was dat de leerkrachten van de scholen die samenwerkten met PFS Rotterdam, verschillend dachten over welke kinderen baat kunnen hebben bij deelname. Sommige leerkrachten vonden dat deelname aan PFS voor alle kinderen in Rotterdam-Zuid en Rotterdam-Noord zinvol is, terwijl andere leerkrachten vooral voor een specifieke groep leerlingen meerwaarde zagen in PFS. PFS Rotterdam is er vervolgens gedeeltelijk in geslaagd dit zo bij te sturen dat de leerkrachten de leerlingen aanmeldden waar PFS zich op richt: de leerlingen die om sociaalemotionele redenen minder goed presteren op school dan zij zouden kunnen. Dat leerlingen om een diverse redenen zijn aangemeld voor deelname aan PFS, kan van invloed zijn op de (gevonden) effecten van PFS. Wanneer leerlingen om verschillende redenen deelnemen, is het immers ook mogelijk dat zij zich op verschillende punten ontwikkelen, waardoor specifieke vooraf verwachte uitkomsten mogelijk niet of niet goed meetbaar zijn.

### *De vier kernelementen*

In de schooljaren 2013/2014 en 2014/2015 werkten de drie leercentra van PFS Rotterdam volgens de vier kernelementen van het programma, én volgens de uitgangspunten van PFS Nederland. Dit wil zeggen dat PFS Rotterdam de leerlingen het gevoel probeerde te geven dat zij ertoe doen, aandacht besteedde aan contextrijk leren, een motivatiegericht klimaat verzorgde en met de leerlingen activiteiten uitvoerde die voor hen zowel haalbaar als uitdagend waren. Uit eerder onderzoek is bekend dat deze elementen belangrijk zijn voor positieve leerervaringen van kinderen.

Om de leerlingen het gevoel te geven dat zij ertoe doen, kregen zij in alle leercentra veel individuele aandacht. Dit uitte zich in het werken in groepjes van maximaal vier leerlingen onder begeleiding van een mentor (een stagiair). Samen met de mentor stelden de leerlingen een individueel leerdoel op en reflecteerden zij tijdens de bijeenkomsten op dit leerdoel. Contextrijk leren gebeurde, doordat de activiteiten plaatsvonden op verschillende plekken in de topsportomgevingen van Feyenoord, Excelsior en Rotterdam Basketbal. De toegang tot de topsportomgeving en de mate van contact tussen de leerlingen en de sporters, trainers of andere vertegenwoordigers van de sportclubs, verschilden licht per leercentrum. Bij PFS Feyenoord en PFS Excelsior hadden de leerlingen de meeste toegang tot de topsportomgeving. Bij PFS Rotterdam Basketbal, en in iets mindere mate bij PFS Excelsior, hadden de leerlingen het meeste contact met de topsporters. In elk leercentrum heerste een motivatiegericht klimaat waarin de nadruk lag op de persoonlijke leerdoelen van de leerlingen. Daarnaast legden de mentoren nadruk op plezier en de dingen die de leerlingen goed deden. Om activiteiten aan te bieden die voor alle leerlingen zowel uitdagend als haalbaar waren, pasten de PFS-docenten zo goed mogelijk de activiteiten aan op het niveau van de leerlingen.

### *PfS en ontwikkeling van soft skills en schoolprestaties*

In het effectonderzoek vonden we in het algemeen op geen van de dertien soft skills significant positievere ontwikkelingen bij de leerlingen die deelnamen aan PFS Rotterdam dan bij de controleleerlingen. De meest voor de hand liggende verklaring voor deze bevinding is dat PFS Rotterdam een relatief lichte interventie is. Als leerlingen alle twaalf bijeenkomsten bijwoonden, waren zij in totaal dertig uur aanwezig in het leercentrum. De mate van blootstelling aan naschoolse programma's kan een belangrijke verklarende factor zijn voor de mate waarin leerlingen er soft skills ontwikkelen (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010; Catalano et al., 2004). Catalano et al. (2004) concluderen bijvoorbeeld dat programma's van negen maanden of langer de grootste kans hebben om bij te dragen aan een ontwikkeling van soft skills. Het lijkt er dus op dat de ambitie van PFS

Rotterdam om meetbaar bij te dragen aan verschillende soft skills, te hoog was. Een tweede mogelijke verklaring is de grote diversiteit van redenen waarom leerlingen zijn aangemeld voor PFS. Iets meer dan vier op de tien leerlingen zijn aangemeld omdat zij vanwege sociaalemotionele redenen (o.a. verminderd zelfvertrouwen, verminderde assertiviteit, moeizaam contact met leeftijdsgenoten) en verminderde schoolmotivatie minder goed presteerden op school. Leerkrachten meldden leerlingen bijvoorbeeld ook aan vanwege achterblijvende schoolprestaties, omdat zij dachten dat de leerlingen het leuk zouden vinden om naar PFS te gaan, en vanwege druk gedrag in de klas. Dit kan van invloed zijn op de effecten van PFS, omdat de drukke leerlingen de dynamiek tijdens de bijeenkomsten in de leercentra zodanig kunnen beïnvloeden dat er weinig aandacht meer is voor de leerlingen voor wie PFS eigenlijk bedoeld is. Een derde mogelijke verklaring, die samenhang met de voorgaande twee, is dat de leerlingen zich bij PFS wel positief ontwikkelden, maar dat deze ontwikkelingen te klein waren om te kunnen meten.<sup>8</sup>

Voor een specifieke groep leerlingen vonden wij wel dat zij zich bij PFS Rotterdam positief ontwikkelden. Dit zijn de leerlingen met het minste cognitief zelfvertrouwen voorafgaand aan deelname. Opvallend genoeg zijn leerlingen met weinig cognitief zelfvertrouwen de meest pure doelgroep van PFS Rotterdam. Bij de leerlingen die voorafgaand aan de deelname behoorden tot de 20 procent leerlingen met het laagste cognitief zelfvertrouwen, namen drie van de dertien soft skills (*Inzet*, *Sense of Coherence* en *Gevoel van eigenwaarde*) sterker toe dan bij de rest van de deelnemende leerlingen. Dit betekent dat de leerlingen die vlak voor hun deelname aan PFS weinig vertrouwen hadden in hoe zij op school functioneerden (cognitief zelfvertrouwen), zich na afloop van het programma meer inzetten voor lastige opdrachten (*Inzet*), meer het gevoel hadden dat zij hun eigen toekomst konden beïnvloeden (*Sense of Coherence*), en meer het gevoel hadden dat zij ertoe doen (gevoel van eigenwaarde), dan voor de deelname aan PFS.

Op een van de vier aspecten van schoolprestaties, woordenschat, ontwikkelden de Citoscores van de deelnemende leerlingen zich positiever dan van de controleleerlingen. Op de drie andere aspecten van schoolprestaties (begrijpend lezen, spelling en rekenen) ontwikkelden beide groepen leerlingen zich hetzelfde. De positievere ontwikkeling van de woordenschat van de deelnemende leerlingen is mogelijk te verklaren

---

8 Naast de mogelijke inhoudelijke verklaringen, zijn ook onderzoekstechnische verklaringen mogelijk. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat andere uitkomstmaten wel resultaten hadden opgeleverd of dat de controlegroep niet vergelijkbaar is met de leerlingen die deelnamen aan PFS. Inhoudelijke verklaringen, zoals de duur en de intensiteit van het programma, en de selectie van de doelgroep, lijken echter meer voor de hand te liggen. Vooral omdat de controleleerlingen en de leerlingen die deelnamen aan PFS zijn vergelijkbaar met elkaar.

door de inhoud van het programma. De leerlingen zijn in een andere omgeving met andere docenten en leerlingen, die een andere vocabulaire gebruiken dan zij gewend zijn. Daarnaast gaven de leerlingen bij PFS presentaties en stimuleerden de docenten de leerlingen meer te spreken in het openbaar.

### *Vergelijking met andere jeugdinterventies*

PfS Rotterdam is niet de enige sociale interventie waarvan in onderzoek weinig of geen effecten worden gemeten. In het grootste deel van de onderzoeken naar sociale interventies met een opzet zoals in dit onderzoek worden geen effecten gevonden (Haskins & Margolis, 2015). Dit is enerzijds te verklaren doordat een sociale interventie slechts een van de vele onderdelen is in iemands leven. Basisschoolleerlingen in Nederland zijn bijvoorbeeld een groot deel van de week op school en brengen tijd door met hun familie en vriend(innet)jes, of op straat. Hiernaast bieden basisscholen meerdere (naschoolse) activiteiten en programma's aan waar kinderen zich kunnen ontwikkelen. Een groot deel van de Rotterdamse basisscholen doet bijvoorbeeld mee aan het programma Lekker Fit! en/of biedt kinderen de mogelijkheid om na school te sporten bij de Schoolsportvereniging. Een deel van de doelgroep van PFS ontvangt daarnaast mogelijk ondersteuning van een schoolmaatschappelijk werker en/of jeugdhulpverleners. Kortom, de basis (de care as usual) is in Nederland van een hoog niveau, waardoor kinderen zich tijdens extra activiteiten vaak slechts in beperkte mate 'extra' ontwikkelen.

Ook van het grootste deel van de jeugdinterventies in de databank van het Nederlands Jeugd Instituut worden bijna geen of geen effecten gemeten. Van vier van de 227 interventies in deze database zijn sterke aanwijzingen voor effectiviteit, en voor zeventien zijn goede aanwijzingen voor effectiviteit. Dat weinig jeugdinterventies bewezen effectief zijn, is ook te verklaren doordat effectiviteitsonderzoek complex is en daardoor weinig wordt uitgevoerd. Studies als dit onderzoek naar PFS Rotterdam zijn tijdsintensief en lastig te organiseren, en kunnen een belasting zijn voor de professionals en de deelnemende jeugd (Whitley, Forneris & Barker, 2014). Wanneer effectonderzoek wordt uitgevoerd, is het daarnaast de vraag of de eventuele kleine effecten zijn te meten met het aantal respondenten dat onderzoekers kunnen betrekken in het onderzoek. Het is daarom belangrijk jeugdinterventies niet alleen te beoordelen op basis van effectiviteitsonderzoek, maar ook ander typen resultaten mee te wegen, zoals de tevredenheid met de interventie of de waargenomen veranderingen.



### *Positieve ervaringen*

Ondanks dat er maar zeer beperkt meetbare positieve effecten zijn van PFS Rotterdam, is het merendeel van de leerkrachten van de basisscholen en het merendeel van de ouders positief over het programma. Ten eerste omdat de kinderen enthousiast zijn over PFS en omdat zij er veel plezier beleven. Ten tweede vinden de leerkrachten en de ouders de inhoud van het programma een aanvulling en verrijking op wat de kinderen op school doen. Zij verwijzen hierbij in het bijzonder naar de persoonlijke aandacht die de leerlingen bij PFS krijgen. Voor leerkrachten die les geven aan een klas van dertig kinderen is het bijvoorbeeld haast onmogelijk om leerlingen intensief te begeleiden bij het opstellen van en reflecteren op persoonlijke leerdoelen. Ook de activiteiten die de leerlingen doen bij PFS, worden door de leerkrachten en de ouders als positief beoordeeld. De leerkrachten zijn ten slotte ook positief over PFS Rotterdam omdat zij geen andere programma's kennen die zich richten op de stille en minder assertieve leerlingen, en omdat de PFS-docenten veel contact met hen onderhouden. In vergelijking met mogelijke alternatieven voor PFS, zit de kracht van PFS volgens de leerkrachten vooral in het feit dat ze starten vanuit de vraag van het kind in plaats van vanuit een vaststaand trainingsaanbod.

Ongeveer een derde van de ouders is daarnaast positief over PFS Rotterdam omdat zij het idee hebben dat hun kind zich bij PFS positief ontwikkelt, en ook de leerkrachten en de PFS-docenten zien positieve ontwikkelingen bij een deel van de leerlingen. De positieve ontwikkelingen die het meest worden genoemd zijn gerelateerd aan het zelfvertrouwen, de schoolmotivatie en de sociale vaardigheden van de leerlingen. Ook meer plezier (in school), verbeterde schoolvaardigheden en een beter concentratievermogen worden genoemd als punten die de leerlingen ontwikkelen bij PFS. De grote diversiteit aan waargenomen resultaten van PFS is mogelijk te verklaren doordat deze per leerling afhankelijk zijn van de reden van aanmelding, van de situatie van de leerling zelf en van zijn leerdoelen. Dat de persoonlijke situatie en de wensen van individuele kinderen verschillen, is volgens Haudenhuyse, Theeboom en Coalter (2012) een belangrijke reden waarom zogenoemde prefab sociale interventies niet de beoogde meetbare resultaten opleveren. Of anders gezegd: een standaardmethodiek voor de ontwikkeling van een specifieke vaardigheid werkt niet, omdat ieder kind nu eenmaal verschilt.

De betrokkenen vragen zich wel af of de ontwikkeling van vaardigheden bij PFS ook in andere omgevingen wordt getoond. Ter illustratie: als een kind in de loop van de twaalf bijeenkomsten bij PFS assertiever wordt, hoeft dit niet te betekenen dat deze ook op school assertiever wordt. De leerkrachten en ouders zagen hiervan slechts enkele voorbeelden. De leerkrachten denken hiernaast dat slechts enkele leerlingen ook op de

lange termijn baat hebben bij deelname. Pfs Rotterdam is dan ook een van de vele ervaringen die kinderen opdoen tijdens hun schoolperiode. Omdat het om een positieve ervaring gaat, denken de leerkrachten wel dat Pfs de kinderen een goed gevoel kan geven waardoor zij (tijdelijk) beter in hun vel zitten. Ook de Pfs-docenten zelf geven aan dat zij in twaalf bijeenkomsten geen leerachterstanden kunnen wegwerken, maar wel kunnen helpen bij een positieve ervaring.

### *Betekenis van Pfs Rotterdam voor de stad Rotterdam*

Met de maatschappelijke betekenis van sociale interventies wordt steeds vaker het maatschappelijk rendement of de Social Return On Investment bedoeld. Met het antwoord op de vraag of Pfs Rotterdam bijdraagt aan de ontwikkeling van soft skills en de schoolprestaties van de deelnemende leerlingen, beoogden we ook te ontdekken wat de maatschappelijke betekenis is van Pfs voor de stad Rotterdam. De resultaten van dit onderzoek laten echter zien dat we hier geen hoge verwachtingen van kunnen hebben. Het is niet te verwachten dat leerlingen in het algemeen door Pfs een beduidend hoger opleidingsniveau behalen of meer kansen hebben op de arbeidsmarkt, zoals dat wel kan voor veel intensievere programma's (Heckman & Kautz, 2012). Als er al een effect te benoemen valt, dan geldt dat voor een relatief kleine subgroep en op een beperkt aantal indicatoren.

Een andere manier om te kijken naar de maatschappelijke betekenis van Pfs, is door te bekijken of door deelname aan het programma bepaalde kosten, zoals kosten voor zorgleerlingen, jeugdzorg, of zitten blijven, worden voorkomen. Uit een dergelijke analyse van het maatschappelijk rendement van Pfs Nederland, concludeerden De Meere en Hamdi (2014) dat de kosten van het programma vergelijkbaar waren met de kosten die hiermee mogelijk voorkomen worden. Pfs zou volgens de onderzoekers meer maatschappelijk rendement kunnen hebben, als zij zich zouden richten op een specifiekere doelgroep, zich meer zouden richten op onderwijsprestaties, of het aanbod zouden aanpassen (De Meere & Hamdi, 2014). De ervaringen van leerkrachten, ouders en Pfs-docenten in ons onderzoek laten daarnaast zien dat Pfs een succesvol onderdeel zou kunnen zijn van bredere ondersteuningstrajecten van kinderen vanuit school, het jongerenwerk en de jeugdhulpverlening.

### *Samenvattende conclusie*

Allereerst kunnen we concluderen dat alle betrokkenen positief zijn over Pfs Rotterdam. Leerkrachten en ouders zijn positief, omdat zij zien dat leerlingen veel plezier beleven bij Pfs en leerlingen er veel persoonlijke aandacht krijgen, en omdat de activiteiten die de leerlingen doen, uniek zijn. Daarnaast hebben de leerkrachten, ouders en de Pfs-docenten en stagiairs het idee dat een deel van de leerlingen zich positief ontwikkelt

bij PFS Rotterdam, vooral op de punten assertiviteit en zelfvertrouwen. Wanneer PFS-docenten en leerkrachten deze ontwikkelingen waarnemen, vragen zij zich wel af of de ontwikkelde vaardigheden in de PFS-omgeving ook optreden in andere omgevingen, en of de ontwikkelingen op de lange termijn blijven bestaan.

Ondanks de positieve ervaringen zien we in het effectonderzoek in het algemeen geen significant positievere ontwikkeling van de dertien soft skills bij de leerlingen die deelnamen aan PFS ten opzichte van een vergelijkbare groep van leerlingen die niet deelnamen. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat PFS een relatief lichte interventie is en dat de leerlingen om een grote diversiteit aan redenen zijn aangemeld. Een specifieke groep leerlingen, leerlingen met een laag cognitief zelfvertrouwen, lijkt wel baat te hebben bij PFS Rotterdam. Hun inzet voor ingewikkelde taken, Sense of Coherence en gevoel van eigenwaarde ontwikkelden positief in de periode dat zij deelnamen aan PFS Rotterdam. Uit het onderzoek naar de effecten van PFS Rotterdam op de schoolprestaties komt naar voren dat de woordenschat van de deelnemende leerlingen meer vooruitgaat dan de woordenschat van de controleleerlingen. Op de aspecten rekenvaardigheden, begrijpend lezen en spelling ontwikkelen beide groepen zich gelijk. Kortom, het is de vraag of op zichzelf staande interventies als PFS Rotterdam voldoende zijn voor (a) de ontwikkeling van soft skills, en (b) het gaan gebruiken van de mogelijk aangeleerde soft skills in andere omgevingen, zoals de school. Uit internationaal wetenschappelijk onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de kans op positieve effecten van naschoolse programma's op de sociaalemotionele ontwikkeling van leerlingen het grootst is als deze deel uitmaken van een meer algemene benadering waarin kinderen, ouders en docenten worden betrokken (Sancassiani et al., 2015).

De bevindingen uit dit onderzoek komen overeen met de conclusies uit andere onderzoeken naar PFS. Ook in eerdere pogingen effecten van PFS te meten in Engeland en in Nederland, werden geen (Van Klaveren et al., 2012) of alleen voor subgroepen (Sharp et al., 2007) positieve effecten gevonden, terwijl ouders, leerkrachten en leerlingen in ander onderzoek wel aangeven het eens te zijn met stellingen als: mijn kind heeft bij PFS meer zelfvertrouwen gekregen (Oberon, 2012). Het voorliggende onderzoek was echter het eerste onderzoek naar PFS waarin een effectstudie met een procesonderzoek zijn gecombineerd. Hierdoor is het nu beter mogelijk is de resultaten uit de verschillende bronnen met elkaar te verbinden.

### *Aanbevelingen*

Uit dit onderzoek blijkt dat PFS Rotterdam als op zichzelf staande interventie beperkt effect heeft op de soft skills en de onderwijsprestaties van

de deelnemende leerlingen. Tegelijkertijd biedt het onderzoek enkele nieuwe inzichten die relevant zijn voor de toekomst van PFS Rotterdam én voor de inzet van naschoolse programma's in meer algemene zin. We geven hieronder daarom tot slot enkele denkrichtingen voor de toekomst van PFS Rotterdam.

Omdat alle betrokkenen tevreden zijn over de inhoud en de werkwijze van PFS Rotterdam, en omdat de werkwijze aansluit bij de vier door Durlak, Weissberg en Pachan (2010) opgestelde kenmerken van succesvolle naschoolse programma's, bevelen we aan de kernelementen van PFS in stand te houden. Om bij te dragen aan de ontwikkeling van soft skills en de schoolprestaties van leerlingen die door verminderd zelfvertrouwen, verminderde schoolmotivatie of andere sociaalemotionele oorzaken minder goed presteren op school dan zij zouden kunnen, zou PFS Rotterdam op verschillende manieren kunnen experimenteren met de invulling van het programma. Allereerst zou PFS kunnen experimenteren met een hogere 'dosering', bijvoorbeeld door het aantal bijeenkomsten per tranche te verhogen. Door het verlengen van de tranches kunnen per schooljaar minder leerlingen worden bediend, maar kan PFS zich wel specifiek richten op de groep leerlingen die het meeste baat lijken te hebben bij deelname. Dit zijn in elk geval de leerlingen met een laag cognitief zelfvertrouwen.

Ten tweede zouden scholen en onderwijsbesturen kunnen onderzoeken of het mogelijk is PFS als onderdeel op te nemen van hulpprogramma's aan zorgleerlingen. Het idee is dan dat scholen leerlingen niet even naar PFS sturen, maar deelname aan PFS als onderdeel zien van een bredere ondersteuning van individuele leerlingen. Het is dan wel nodig, zoals veel van de voor dit onderzoek geïnterviewde leerkrachten en PFS-docenten al aangeven, dat leerkrachten op school ook na PFS met de leerling blijven werken aan het leerdoel dat deze bij PFS heeft opgesteld. Ook uit recent onderzoek blijkt dat naschoolse activiteiten de meeste kans hebben bij te dragen aan de ontwikkelingen van leerlingen, wanneer ze onderdeel zijn van een zogenoemde 'whole school approach'. Ook jeugdhulporganisaties of het jongerenwerk zouden PFS kunnen opnemen als een onderdeel of begin van een groter hulpplan van een jongere.

Een derde denkrichting zou zijn het programma zo te houden als het nu is, maar de ambities bij te stellen tot bijvoorbeeld het geven van een leuke tijd en een positieve ervaring aan kinderen met wie het niet zo goed gaat. Naast scholen, zouden dan ook jeugdhulpverleners of jongerenwerkers leerlingen kunnen aanmelden voor PFS Rotterdam. Deelname aan PFS is dan een onderdeel van een groter hulpplan van een jongere.

## 8 *Referenties*

Borghans, L. Duckworth, A.L., Heckman, J.J., & Weel, B. ter. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *The Journal of Human Resources*, 43(4): 972-1059.

Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S., & Dawkins, J.D. (2004). Positive Youth Development in de United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591: 99-124.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45: 294-309

Haskins, R., & Margolis, G. (2015). *Show me the evidence. Obama's fight for rigor and results in social policy*. Washington D.C.: Brooking Institution Press.

Haudenhuyse, R. P., Theeboom, M., & Coalter, F. (2012). The potential of sports-based social interventions for vulnerable youth: Implications for sport coaches and youth workers. *Journal of youth studies*, 15(4), 437-454.

Heckman, J.J., & Kautz, T. (2012). *Hard Evidence on Soft Skills*. IZA Discussion Paper. Bonn: IZA

Klaveren, C. van, & Witte, K. de. (2012). *Football to Improve Math and Reading Performance*. No. 43 Working Papers, Top Institute for Evidence Based Education Research.

Lindstrom, B., & Eriksson, M. (2010). *The hitchhiker's guide to salutogenesis*. Helsinki: Tuokin-print Oy.

Meere, F. de & Hamdi, A. (2014). *Analyse maatschappelijk rendement Playing for Success*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Nisbett, R.E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D.F., & Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New Findings and Theoretical Developments. *American Psychologist*. *Advanced online publication*. Doi: 10.1037/a0026699.

- Oberon. (2013). *Playing for Success. Resultaten sociaal-emotionele ontwikkeling*. Utrecht: Oberon.
- Prevo, T. (2013). *The relevance, variability, and malleability of personality traits. Dissertation*. Maastricht: Maastricht University.
- Ridder, de D.T.D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Marijn Stok, F., & Baumeister, R.F. (2012). Taking Stock of Self-Control: A Meta-Analysis of How Trait Self-Control Relates to a Wide Range of Behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16: 76-99.
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M.F., Cossu, G., Angermeyer, M.C., Carta, M.G., & J. Lindert (2015). Enhancing the Emotional and Social Skills of the Youth to Promote their Wellbeing and Positive Development: A Systematic Review of Universal School-based Randomized Controlled Trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11(Suppl 1: M2): 21-40
- Sharp, C., Chamberlain, T., Morrison, J., & Filmer-Sankey, C. (2007). *Playing for Success: an Evaluation of its Long Term Impact* (DfES Research Report 844). London: DfES. See Report
- Whitley, M. A., Forneris, T., & Barker, B. (2014). The Reality of Evaluating Community-Based Sport and Physical Activity Programs to Enhance the Development of Underserved Youth: Challenges and Potential Strategies. *Quest*, 66(2), 218-232.

## Colofon

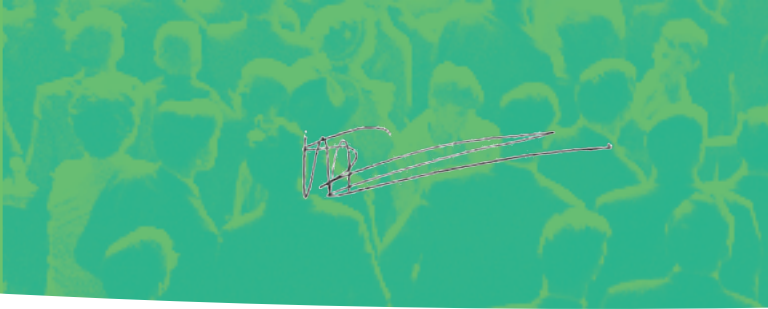
Opdrachtgever Auteurs	Stichting De Verre Bergen, Rotterdam N.J. Hermens, MSc V. Los, MSc Drs. C. Aussems
Met medewerking van	M. Steketee A. Jansma S. Dickie M. Ketelaars M. van de Heg
Omslag Uitgave	Ontwerppartners, Breda Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E <a href="mailto:secr@verwey-jonker.nl">secr@verwey-jonker.nl</a> I <a href="http://www.verwey-jonker.nl">www.verwey-jonker.nl</a>

De publicatie kan gedownload en/of besteld worden via onze website:  
<http://www.verwey-jonker.nl>.

ISBN 978-905830-711-8

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht 2016.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut.  
Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.  
The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute.  
Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.



Playing for Success Rotterdam is een naschools programma gericht op leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 van basisscholen. Het doel van het programma is de ontwikkeling van zogenoemde 'soft skills' te stimuleren en de schoolprestaties van leerlingen die meer in hun mars hebben, te verbeteren. Bij Playing for Success werken kinderen in topsportomgevingen van Excelsior, Rotterdam Basketbal en Feyenoord aan persoonlijke leerdoelen. Voorbeelden van leerdoelen zijn beter leren samenwerken of het vergroten van het zelfvertrouwen. Op basis van driejarig onderzoek beschrijft deze rapportage achtereenvolgens: de werkwijze van Playing for Success in Rotterdam, de ervaringen van betrokken ouders en leerkrachten en de resultaten van onderzoek naar de effecten op de soft skills en de schoolprestaties van de leerlingen.

