

**ERASMUS UNIVERSITEIT ROTTERDAM**

**ERASMUS SCHOOL OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES**

**Master Sociologie**

**Grootstedelijke Vraagstukken & Beleid**

**‘De Jeugd heeft de Toekomst’  
Bottom-up naar een Veerkrachtig BoTu**

Een evaluerende casestudie naar het initiatief van Team Toekomst  
in het kader van het programma Veerkrachtig BoTu 2028

**Master Thesis**

**Student:** Sophie Claessens

**Studentnummer:** 432718

**Begeleider:** dr. Erik Snel

**Tweede lezer:** dr. Wenda Doff

**Datum:** 20 juni 2020

**Aantal woorden:** 9.998

The Erasmus logo, featuring the word 'Erasmus' in a stylized, cursive script.

## **Samenvatting**

In deze casestudie wordt het initiatief van Team Toekomst in het kader van het programma ‘Veerkrachtig BoTu 2028’ geanalyseerd. Het doel van dit programma is om ervoor te zorgen dat Bospolder-Tussendijken in 2028 de eerste veerkrachtige wijk van Rotterdam is en Team Toekomst is één van de burgerinitiatieven die hieraan moet bijdragen. Door verschillende kwalitatieve onderzoeksmethoden te combineren is het initiatief van Team Toekomst in kaart gebracht en geëvalueerd. Hieruit blijkt dat het team middels een kindgerichte interventie tracht om Bospolder-Tussendijken veerkrachtiger te maken: kansarme kinderen wordt de kans geboden om structureel te participeren in buitenschoolse activiteiten, gecombineerd met begeleiding door een mentor. Dit zou op korte termijn hun sociaal-emotionele vaardigheden, self-efficacy en schoolprestaties verbeteren, waardoor zij op lange termijn uitgroeien tot kansrijke, veerkrachtige jongvolwassenen. Uitgaande van bestaande wetenschappelijke literatuur kan geconcludeerd worden dat het initiatief van Team Toekomst veelbelovend oogt voor de toekomst van Bospolder-Tussendijken, al blijft er ruimte voor verbetering.

### ***Kernwoorden***

*achterstandswijken; buitenschoolse activiteiten; jeugd; sociale interventies; veerkracht*

## **1. Inleiding**

“Terwijl we vooruitgaan, mogen we niemand achterlaten”. Met deze woorden wees de Rotterdamse burgemeester Aboutaleb in zijn nieuwjaarspeech op het feit dat het goed gaat met Rotterdam, maar dat de stad nog steeds relatief veel armoede kent. “Iedereen moet kunnen meedoen”, zo waarschuwde de burgervader (Algemeen Dagblad, 2020). Hiervan zijn Rotterdammers zich goed bewust: Rotterdam – de stad die bekend staat om haar mentaliteit van aanpakken – kent tal van programma’s gericht op armoede, jeugd en integratie. Rotterdam was ook een van de eerste steden die zich aansloot bij het ‘100 Resilient Cities Programme’: een wereldwijd initiatief gericht op het creëren van veerkrachtige steden, die in staat zijn om hun problemen effectief aan te pakken (Spaans & Waterhout, 2017).

Hoewel de term veerkracht haar oorsprong vindt in de ecologie, wordt het concept vooral binnen de sociale wetenschappen steeds populairder (Doff, 2017). In het 100 Resilient Cities Programme wordt veerkracht gedefinieerd als “de capaciteit van individuen, gemeenschappen, instituties, bedrijven en systemen binnen steden om te overleven, aan te passen en te groeien ongeacht wat voor soort chronische stress en acute schokken zij ervaren” (Spaans & Waterhout, 2017, p. 110). Hoewel veerkracht op verschillende manieren wordt gedefinieerd, staat vaak hetzelfde idee centraal: veerkracht gaat over de capaciteiten van individuen en groepen om het hoofd te bieden aan de uitdagingen waarmee zij worden geconfronteerd en die hun welzijn bedreigen (Hall & Lamont, 2012; Keck & Sakdapolrak, 2013; MacKinnon & Derickson, 2013).

Dat in Rotterdam nog veel winst te behalen valt met betrekking tot veerkracht, is geen verrassing. Het gebied ten zuiden van de Nieuwe Maas staat al jaren bekend om haar slechte imago: in Rotterdam-Zuid concentreren zich zogenaamde ‘achterstandswijken’. Echter, met de focus van de laatste jaren op Rotterdam-Zuid moet men ervoor waken dat de rest van de stad niet uit het oog wordt verloren. Ook ten noorden van de Nieuwe Maas bevinden zich namelijk wijken die het op sociaal vlak minder goed doen, met als opvallende uitschieters Bospolder en Tussendijken (hierna aangeduid met ‘BoTu’). Ondanks hun gunstige ligging, blijven deze wijken achter ten opzichte van wijken in de omgeving (Gemeente Rotterdam, 2020). Bewoners van BoTu beschikken over onvoldoende capaciteiten en diploma’s om werk te vinden, zitten vaker in de bijstand en/of kampen met schulden (Bospoldertussendijken.nl, z.d.).

### **1.1 Veerkrachtig BoTu 2028**

Dat de wijken Bospolder en Tussendijken op sociaal vlak sterk achterblijven, wordt door de Gemeente Rotterdam als problematisch gezien. Daarom ontwikkelde zij in 2018 het programma

‘Veerkrachtig BoTu 2028’, met als doel om van BoTu de eerste veerkrachtige wijk van Rotterdam te maken. Middels samenwerkingen tussen de gemeente, marktpartijen, maatschappelijke organisaties en bewoners wordt getracht om BoTu binnen tien jaar tijd naar het stedelijk sociaal gemiddelde te brengen. Zeven burgerinitiatieven die *bottom-up* worden ontwikkeld om te investeren in BoTu, vormen een belangrijk onderdeel hiervan. Deze initiatieven bestaan uit interventies met als doel de wijk en haar bewoners weerbaarder te maken tegen de uitdagingen waarmee zij worden geconfronteerd (Bospoldertussendijken.nl, z.d.).

Om ervoor te zorgen dat de inwoners van BoTu in de toekomst veerkrachtig genoeg zijn om met deze uitdagingen om te gaan, vormen investeringen in de jeugd van BoTu een belangrijk onderdeel van het programma. BoTu is een wijk met relatief veel kinderen, waarvan een groot deel een niet-westerse achtergrond heeft en opgroeit in armoede. Onder andere op het gebied van schoolprestaties, vrijetijdsbesteding en sociale contacten blijven zij achter: door de moeilijke omstandigheden waarin veel kinderen opgroeien, slagen zij er niet in hun talenten ten volle te ontwikkelen (Bospoldertussendijken.nl, z.d.).

## **1.2 Probleemstelling**

Eén van de initiatieven om BoTu veerkrachtiger te maken, focust zich expliciet op de jeugd: Team Toekomst. Dit team richt zich op de ontwikkeling van kinderen door hen te begeleiden naar buitenschoolse activiteiten: van sport en muziek tot huiswerkbegeleiding (Social Impact by Design, 2019). Dit onderzoek heeft als doel om het initiatief van Team Toekomst onder de loep te nemen, middels een evaluerende casestudie. Critici zoals Kaika (2017) beweren dat initiatieven gericht op veerkracht vaak niet effectief zijn, omdat zij onderliggende problemen niet aanpakken. Evaluatieonderzoek kan uitwijzen in hoeverre dit geldt voor Team Toekomst.

Team Toekomst is momenteel bezig met de definitieve uitwerking van haar initiatief, alvorens het wordt geïmplementeerd. In deze fase is het belangrijk dat wordt nagegaan in hoeverre verwacht mag worden dat het initiatief zal bijdragen aan de toekomstkansen van kinderen in BoTu. Hiervoor dient ten eerste achterhaald te worden hoe het team middels buitenschoolse activiteiten denkt bij te dragen aan de ontwikkeling en veerkracht van kinderen in BoTu. Dit betekent dat de interventie in kaart moet worden gebracht, inclusief de assumpties die hieraan ten grondslag liggen – ook wel de interventietheorie genoemd. Of de interventie succesvol zal zijn, is mede afhankelijk van de plausibiliteit van deze assumpties, oftewel: hoe aannemelijk is het dat de interventie leidt tot de gestelde doelen? Ten tweede dient daarom de interventietheorie te worden getoetst aan de hand van bestaande wetenschappelijke kennis. Dit resulteert in de volgende hoofdvraag voor dit onderzoek, welke uiteenvalt in twee deelvragen:

### **Hoofdvraag:**

*In hoeverre mag verwacht worden dat het initiatief van Team Toekomst zal bijdragen aan de toekomstkansen van kinderen in Bospolder-Tussendijken?*

### **Deelvragen:**

- 1. Welke interventie zet Team Toekomst op om Bospolder-Tussendijken veerkrachtiger te maken en wat is de achterliggende interventietheorie?*
- 2. Hoe plausibel is de interventietheorie van Team Toekomst, gegeven beschikbare wetenschappelijke kennis?*

### **1.3 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie**

Hoewel veerkracht momenteel een *hot topic* is, bestaat weinig consensus over wat het concept inhoudt. Zoals Sanchez, Van der Heijden en Osmond (2018) concluderen, wordt veerkracht op verschillende manieren geconceptualiseerd. De verschillende conceptualiseringën zijn niet alleen verwarrend, ze beïnvloeden ook de manier waarop beleidsinterventies worden vormgegeven (Sanchez et al., 2018). Dit onderzoek kan inzicht verschaffen in de manier waarop conceptualiseringën van veerkracht interventies beïnvloeden. Niet alleen over de conceptualisering van veerkracht bestaat debat; ook over de effectiviteit van initiatieven gericht op veerkracht zijn onderzoekers zoals Kaika (2017) kritisch. Dit onderzoek tracht te achterhalen hoe terecht deze kritiek is. Tot slot kan inzicht worden verkregen in het belang van buitenschoolse activiteiten voor de ontwikkeling van kinderen. Welke activiteiten hebben effect op welke ontwikkelingsgebieden en hoe overtuigend is het bewijs? Hoewel de literatuurstudie van Paille, Huisman en Fiorito (2015) een goed uitgangspunt biedt, ontbreken overzichtelijke literatuurstudies die raakvlak hebben met de interventie van Team Toekomst. Een studie naar de bestaande kennis op dit gebied kan tevens inzicht verschaffen in lacunes in de literatuur.

Daarnaast heeft dit onderzoek als doel om een maatschappelijke bijdrage te leveren. Bospolder en Tussendijken zijn zorgenkindjes voor de gemeente: zij behoren tot de armste postcodegebieden van Nederland en komen overeen met de zwakste wijken in Rotterdam-Zuid (Bospoldertussendijken.nl, z.d.). Het is dus belangrijk dat initiatieven worden ontwikkeld om BoTu vooruit te helpen, maar deze moeten wel goed in elkaar zitten. Om dit te beoordelen, is evaluatieonderzoek noodzakelijk. Hieruit kunnen tevens aanbevelingen voortvloeien voor de teamleden. Bovendien is het initiatief van Team Toekomst zeer relevant: BoTu is een wijk met veel kinderen, waarvan een groot deel opgroeit in armoede (Bospoldertussendijken.nl, z.d.). Jeugdgerichte interventies zijn dus cruciaal voor de toekomst van de wijk.

## **2. Theoretisch kader**

Het theoretisch kader bestaat uit twee delen. Eerst wordt de literatuur omtrent veerkracht besproken, waarbij wordt ingegaan op sociale veerkracht en de rol van kapitaal. Vervolgens komt de literatuur aan bod die relevant is voor het initiatief dat centraal staat in dit onderzoek.

### **2.1 Veerkracht**

De teams die deelnemen aan het programma Veerkrachtig BoTu 2028 hebben hetzelfde einddoel: de wijk en haar bewoners veerkrachtiger maken. Maar wat is veerkracht precies? Veerkracht is in korte tijd een populair begrip geworden (Cretney, 2014). Deze populariteit komt ook tot uiting in de wetenschap: tussen 2000 en 2015 vond een enorme toename plaats van het aantal publicaties over veerkracht (Doff, 2019). Volgens Cretney (2014) hangt veerkracht samen met het vermogen om succesvol te reageren op crises. Volgens Lang (2010) heeft veerkracht betrekking op de stabiliteit van systemen tegenover verstoringen van buitenaf. Toch blijft onduidelijkheid bestaan over wat het concept precies inhoudt, mede doordat veerkracht voorkomt in verschillende wetenschappelijke disciplines (Doff, 2017). Niet iedereen is echter positief over het concept: volgens Kaika (2017) kunnen systemen door veerkracht meer ontwrichtingen verdragen, maar worden onderliggende problemen niet opgelost.

#### ***Sociale veerkracht***

Hoewel veerkracht voor het eerst werd gebruikt binnen de ecologie, wordt tegenwoordig vaak het sociale aspect benadrukt (Cretney, 2014). Door de toename van globale dreigingen komt steeds meer nadruk te liggen op het vermogen van sociale systemen om hiermee om te gaan. Daardoor neemt de aandacht voor veerkracht toe onder beleidsmakers en sociale wetenschappers (MacKinnon & Derickson, 2013). Zij gebruiken veelal de term 'sociale veerkracht'. Dit heeft betrekking op sociale entiteiten (Keck & Sakdapolrak, 2013), waarbinnen onderscheid gemaakt kan worden tussen individuele en collectieve veerkracht, ook wel gemeenschapsveerkracht genoemd (Wilson, 2012). Gemeenschapsveerkracht gaat over het vermogen van een gemeenschap als geheel om te functioneren in tijden van crises (Cohen, Leykin, Lahad, Goldberg, & Aharonson-Daniel, 2013).

Volgens Hall en Lamont (2012) is sociale veerkracht essentieel voor succesvolle samenlevingen: de leden van een samenleving moeten worden voorzien van de benodigde hulpmiddelen om hun welzijn te bestendigen tegenover de uitdagingen waarmee zij worden geconfronteerd. Sociale veerkracht gaat dus over de capaciteiten van individuen en groepen om het hoofd te bieden aan de uitdagingen die hun welzijn bedreigen (Hall & Lamont, 2012; Keck

& Sakdapolrak, 2013; MacKinnon & Derickson, 2013). Deze capaciteiten zijn weer afhankelijk van de hulpbronnen waarover zij beschikken, wat betekent dat de initiatieven binnen Veerkrachtig BoTu 2028 hierop moeten inzetten.

Keck en Sakdapolrak (2013) stellen dat sociale veerkracht kan worden opgedeeld in drie typen capaciteiten. Als eerste onderscheiden zij *coping capacities*: het vermogen van mensen om tegenslagen het hoofd te bieden en te overwinnen. Het tweede type capaciteiten zijn *adaptive capacities*: het vermogen van mensen om te anticiperen op mogelijke tegenslagen door middel van preventieve maatregelen, gericht op het behoud van hun welzijn. Tot slot wordt gesproken over *transformative capacities*, oftewel het vermogen van mensen om hun welzijn niet te bestendigen, maar te verbeteren met het oog op toekomstige uitdagingen. Waar coping capacities dus betrekking hebben op de korte termijn en het herstellen van het oorspronkelijke welzijnsniveau *ex-post*, hebben adaptive en transformative capacities betrekking op de lange termijn en het veiligstellen dan wel verbeteren van het welzijnsniveau *ex-ante* (Keck & Sakdapolrak, 2013).

### ***Veerkracht, kapitaal en hulpbronnen***

De veerkracht van individuen en groepen is afhankelijk van de capaciteiten waarover zij beschikken. Deze capaciteiten worden beïnvloed door verschillende factoren. Auteurs hebben uiteenlopende benamingen voor deze factoren, maar vaak worden zij beschreven als kapitaalvormen of hulpbronnen (Matarrita-Cascante, Trejos, Qin, Joo, & Debner, 2017). Veerkracht hangt dus samen met investeringen in de verschillende kapitaalvormen (economisch, sociaal en cultureel) van Bourdieu (1986).

Zo stelt Chaskin (2008) dat investeringen in sociaal kapitaal bijdragen aan veerkracht. Sociaal kapitaal heeft betrekking op relaties, netwerken en vertrouwen; dit zijn hulpbronnen die niet alleen de veerkracht van individuen stimuleren, maar ook het vermogen van een gemeenschap om collectief te reageren op tegenslagen (Chaskin, 2008). Ook Wilson (2012) en Breton (2001) beschrijven dat sociaal kapitaal cruciaal is voor de veerkracht van een gemeenschap. Naast sociaal kapitaal wordt in de literatuur gewezen op het belang van economisch kapitaal, aangezien dit betrekking heeft op materieel en monetair bezit (Wilson, 2012). Hoewel minder vaak genoemd, kan ook de derde kapitaalvorm van Bourdieu (1986) – cultureel kapitaal – in verband worden gebracht met veerkracht. Cultureel kapitaal heeft namelijk betrekking op opleidingsniveau, wat tevens kan worden omgezet in economisch kapitaal (Custers & Engbersen, 2019).

Een toename in één van de bovengenoemde vormen van kapitaal leidt tot een toename in veerkracht (Breton, 2001). Wanneer we dit idee terugkoppelen aan de drie typen capaciteiten waaruit sociale veerkracht bestaat, kan geconcludeerd worden dat deze capaciteiten afhankelijk zijn van de hulpbronnen (zie Tabel 1) waarover een individu of groep beschikt.

**Tabel 1:** *Kapitaaltvormen en hulpbronnen*

Type kapitaal	Hulpbronnen
Sociaal kapitaal	Relaties, netwerken, vertrouwen
Economisch kapitaal	Inkomen, vermogen, materieel en monetair bezit
Cultureel kapitaal	Opleiding, onderwijskwalificaties, prestige

## 2.2 Investeren in veerkrachtige jeugd

Met het oog op het initiatief dat centraal staat in dit onderzoek, is het belangrijk om in kaart te brengen hoe jeugdgerichte interventies kunnen bijdragen aan het verwerven van de hulpbronnen die noodzakelijk zijn voor veerkracht. Team Toekomst wil middels buitenschoolse activiteiten de ontwikkeling van kansarme kinderen stimuleren. Zo'n initiatief is niet nieuw: in de Verenigde Staten wordt al jarenlang ingezet op interventies om de kloof tussen kinderen van verschillende sociaaleconomische groepen te verkleinen (Dobbie & Fryer, 2011). Eén van de bekendste voorbeelden hiervan is de Harlem Children's Zone (HCZ).

### *Children's Zones: ontwikkeling door buitenschoolse activiteiten*

De HCZ is gebaseerd op de veronderstelling dat alleen investeren in scholen niet voldoende is om de prestatiekloof te verkleinen; ook een meer constructieve tijdsbesteding na schooltijd is belangrijk (Dobbie & Fryer, 2011). De HCZ begon in de jaren '70 in Harlem – een zwarte achterstandswijk in New York – en bestaat ondertussen uit verschillende programma's waaraan meer dan 10.500 kinderen deelnemen (Dunn, 2010). Het uitgangspunt is dat vroege interventies het cruciale verschil kunnen maken in de toekomstige prestaties van kinderen die in armoede leven. Daarom wordt geïnvesteerd in naschoolse programma's, zoals muziek, sport en academische begeleiding (Dunn, 2010). De filosofie van de HCZ is dat investeren in jonge generaties helpt om een gemeenschap in de toekomst uit armoede te helpen (Hanson, 2013). Hoewel de beschikbare data laten zien dat de onderwijsprestaties van kinderen die deelnemen aan de HCZ verbeteren (Dunn, 2010; Hanson, 2013), vragen sommigen zich af of de naschoolse programma's hier daadwerkelijk aan bijdragen (Dobbie & Fryer, 2011). Tevens bestaan er twijfels of het model van de HCZ kan worden toegepast in andere steden (Hanson, 2013).



Desalniettemin zijn buiten de Verenigde Staten steeds meer voorstanders te vinden van de HCZ-benadering (Kerr & Dyson, 2014), ook in Nederland. Zo is de Children's Zone een belangrijk onderdeel van het Nationaal Programma Rotterdam Zuid. Deze Children's Zone tracht de onderwijsprestaties en sociale ontwikkeling van kinderen in Rotterdam-Zuid te verbeteren (NPRZ, 2019). Jongeren in Rotterdam-Zuid besteden hun vrije tijd anders dan leeftijdsgenoten: vanuit huis krijgen zij op het gebied van sport, cultuur en huiswerk niet hetzelfde mee. Omdat hun cognitieve en sociale ontwikkeling afhankelijk is van dergelijke vaardigheden, wordt ingezet op het vergroten hiervan (NPRZ, 2019). Ook de Kinderfaculteit in Pendrecht is een voorbeeld van een initiatief in Rotterdam dat tracht de schoolprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te verbeteren middels naschoolse activiteiten (Paulle et al., 2015). Hoewel men veelbelovend spreekt over deze Children's Zones, is echter nog weinig bekend over de daadwerkelijke effecten van dit soort programma's in Nederland.

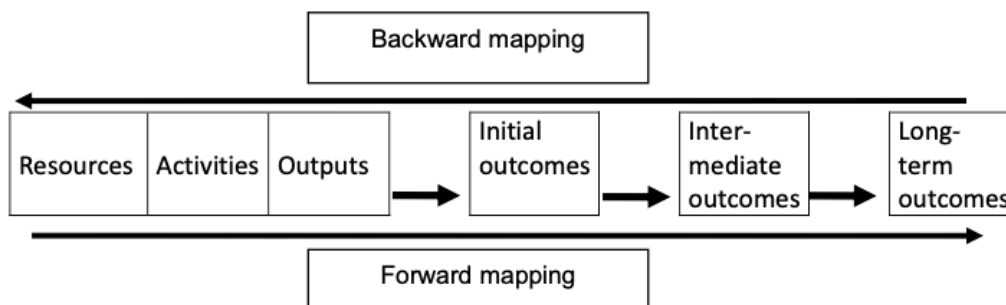
De Children's Zones hebben allemaal hetzelfde doel: het verbeteren van de schoolprestaties en sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen in achterstandswijken. Volgens Paulle et al. (2015) bevorderen buitenschoolse activiteiten niet alleen de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, maar dienen zij ook als "een directe bron van sociaal kapitaal" (p. 46). Het lijkt dus aannemelijk dat buitenschoolse activiteiten kunnen zorgen voor een versterking van de verschillende kapitaalvormen (zie Tabel 1), wat leidt tot een toename in veerkracht (Breton, 2001).

### 3. Methodologie

Dit onderzoek heeft als doel het initiatief van Team Toekomst te beschrijven en evalueren. Omdat de initiatieven van Veerkrachtig BoTu 2028 nog niet zijn geïmplementeerd, is het niet mogelijk om de effecten ervan te meten. Daarom richt dit onderzoek zich op het evalueren van de interventietheorie die ten grondslag ligt aan het initiatief van Team Toekomst. Dit is namelijk medebepalend voor het succes van het initiatief na implementatie.

#### 3.1 Evaluatieonderzoek

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is gebruikgemaakt van een procesevaluatie in combinatie met de *Theory of Change* benadering van evaluatie. Procesevaluatie is een specifieke vorm van onderzoek gericht op het evalueren en verbeteren van interventies (Movisie, 2014). Bij een procesevaluatie wordt niet gekeken naar het resultaat, maar wordt de totstandkoming en vormgeving van de interventie in kaart gebracht. Volgens de Theory of Change benadering zijn interventies gebaseerd op achterliggende veronderstellingen over hoe en waarom de interventie zal leiden tot de gestelde doelen, ook wel de interventietheorie genoemd (Snel, 2013; Weiss, 1995). Aan de hand van de interventietheorie kan onderzocht worden of de assumpties die ten grondslag liggen aan het initiatief in de praktijk standhouden. Aangezien het initiatief van Team Toekomst nog niet geïmplementeerd is en de interventietheorie dus (nog) niet kan worden getoetst in de praktijk, richt dit onderzoek zich op het toetsen van de interventietheorie op basis van bestaande wetenschappelijke literatuur. Hiervoor dient eerst de interventietheorie te worden gereconstrueerd, waarvoor het schema van Snel (2013) wordt gebruikt (Figuur 1).



**Figuur 1:** Abstracte weergave van een interventietheorie (Snel, 2013, p. 7)

### **3.2 Onderzoeksstrategie en -ontwerp**

Voor dit evaluatieonderzoek is een kwalitatieve onderzoeksstrategie gebruikt. De focus ligt namelijk op het reconstrueren en evalueren van de gedachten en ideeën van Team Toekomst. Het doel is niet om de sociale werkelijkheid te kwantificeren en objectiveren, maar om te begrijpen hoe individuen deze werkelijkheid interpreteren. Hiervoor zijn kwalitatieve methoden het meest geschikt, aangezien deze het mogelijk maken om het initiatief te bestuderen door de ogen van de betrokken actoren (Bryman, 2016).

Wat betreft het onderzoeksontwerp is gekozen voor een casestudie, aangezien dit de beste manier is om een casus intensief te bestuderen (Bryman, 2016). Dit onderzoek richt zich op een specifieke casus, namelijk het initiatief van Team Toekomst. Deze gerichte focus maakt het mogelijk om het initiatief vanuit verschillende invalshoeken te bestuderen: niet alleen vanuit de ogen van de teamleden, maar ook vanuit bestaande wetenschappelijke kennis. De keuze voor een casestudie past ook bij de onderzoeksstrategie: kwalitatieve methoden zijn het meest geschikt voor de gedetailleerde bestudering van een casus (Bryman, 2016).

### **3.3 Methoden, data en analyse**

De gedetailleerde beschrijving waar een casestudie om vraagt, kan het beste worden verkregen door onderzoeksmethoden te combineren. Daarom is gebruikgemaakt van triangulatie: voor het bestuderen en evalueren van de interventie zijn verschillende kwalitatieve methoden gecombineerd, wat tevens bijdraagt aan de betrouwbaarheid van de bevindingen (Bryman, 2016). Onderstaand wordt per deelvraag beschreven welke onderzoeksmethoden en analysetechnieken zijn gebruikt.

#### ***Deelvraag 1: de interventie(theorie)***

De eerste deelvraag betreft het in kaart brengen van de interventie van Team Toekomst en de achterliggende interventietheorie. Om hier een volledig beeld van te krijgen, is gekozen voor diepte-interviews in combinatie met inhoudsanalyse en observaties. Hiervoor was toegang tot het onderzoeksveld vereist, maar dit leverde geen problemen op: één van de teamleden nam de rol van sleutelinformant op zich en alle teamleden zagen het belang van hun deelname in (Baarda, Van der Hulst, & De Goede, 2012).

Om een eerste beeld te krijgen van de interventie heeft een *inhoudsanalyse* plaatsgevonden van documenten die informatie over het initiatief bevatten. Hiervoor zijn documenten van het team gebruikt, zoals het projectplan, evenals websites met informatie over Team Toekomst en Veerkrachtig BoTu 2028. Ten tweede zijn gedurende negen weken

*observaties* uitgevoerd tijdens de online vergaderingen ( $\pm$  60 minuten) van het team. Om het risico op reactiviteit te beperken, heeft de onderzoeker hierbij de rol aangenomen van passieve observator. Tot slot zijn *semigestructureerde interviews* gehouden met de leden van Team Toekomst. Om de documenten en observaties beter te begrijpen, was directe interactie met de teamleden noodzakelijk. Dit gebeurde middels een-op-een diepte-interviews ( $\pm$  60 minuten) met de vier teamleden aan de hand van een vooraf opgestelde topiclijst (zie Bijlage 1).

Voor deze deelvraag zijn dus verschillende soorten data verzameld: documenten, veldnotities en interviewtranscripten. Tijdens de analyse is de nadruk gelegd op de interviewtranscripten, waarbij de documenten en veldnotities aanvullend zijn gebruikt. De interviews zijn opgenomen en *verbatim* getranscribeerd. De interviewtranscripten zijn vervolgens geanalyseerd met het computerprogramma ATLAS.ti, evenals de documenten en veldnotities. Hierin zijn de data middels het inductieve codeerproces van Boeije (2010) inzichtelijk gemaakt. De eerste stap van dit codeerproces houdt in dat de data worden opgedeeld in fragmenten, waaraan codes worden toegekend die ontstaan vanuit de data (open coderen). Deze codes worden vervolgens samengevoegd tot meer abstracte categorieën (axiaal coderen), waarna wordt gezocht naar relaties tussen deze categorieën (selectief coderen). Gedurende dit proces wordt getracht de categorieën en patronen die voortkomen uit de data te verbinden met de theorie (Boeije, 2010). Enkele voorbeelden van categorieën die zijn voortgekomen uit het codeerproces zijn *aanleiding*, *inhoud* en *doelen* van de interventie.

### ***Deelvraag 2: plausibiliteit van de interventietheorie***

De tweede deelvraag richt zich op het evalueren van de plausibiliteit van de interventietheorie aan de hand van beschikbare wetenschappelijke kennis. Om te achterhalen in hoeverre de interventietheorie wordt ondersteund door wetenschappelijke inzichten, is gebruikgemaakt van een *literatuurstudie* (Lub, 2013). Hierbij is gezocht naar bewijs voor de relaties tussen de geplande activiteiten en gestelde doelen uit de interventietheorie. Door de begrensde omvang van dit onderzoek was het onmogelijk om de complete interventietheorie te toetsen; daarom is gekozen om – vanwege de relevantie voor Team Toekomst – de literatuurstudie uitsluitend te richten op de plausibiliteit van de korte termijneffecten.

Voor de zoektocht naar literatuur is Google Scholar gebruikt, een internetzoekmachine voor wetenschappelijke artikelen. De activiteiten en korte termijneffecten die naar voren kwamen bij het reconstrueren van de interventietheorie, fungeerden als zoektermen. Voor de activiteiten zijn de volgende Engelstalige zoektermen gebruikt: (1) ‘sports’/‘physical activities’, (2) ‘music activities’/‘music lessons’, (3) ‘cultural activities’/‘creative activities’ en

(4) 'homework assistance'/'tutoring programs'. Deze termen zijn een-op-een gecombineerd met de volgende zoektermen voor de korte termijneffecten: (1) 'social skills'/'emotional skills', (2) 'self-efficacy' en (3) 'school performance'/'academic achievement'. De eerste selectie van potentieel bruikbare artikelen is gemaakt op basis van de *abstract*, waarna met name de methodologie, resultaten en conclusie van elk artikel zijn bestudeerd om te bepalen of het artikel relevante informatie bevatte. Verwijzingen naar andere auteurs in deze artikelen zijn aanvullend gebruikt om voldoende literatuur te verzamelen.

De geselecteerde artikelen zijn samengebracht in een analyseschema, onderverdeeld in de verschillende activiteiten. Hierin zijn naast de auteur(s) en het publicatiejaar per artikel in het kort de methodologie en bevindingen beschreven. Aan de hand van dit schema is een definitieve selectie gemaakt. Hierbij zijn niet alleen artikelen geselecteerd die bewijs leveren voor de relaties, maar ook artikelen die een meer genuanceerd beeld schetsen. Er is getracht om voor iedere relatie tussen een activiteit en korte termijndoel (e.g. sport en schoolprestaties) minimaal tien artikelen over te houden. In sommige gevallen (e.g. voor sport) lukte dit ruimschoots, in andere gevallen (e.g. culturele activiteiten) was dit lastiger.

### **3.4 Ethische overwegingen**

Zoals in ieder onderzoek waarbij mensen zijn betrokken, dient rekening te worden gehouden met ethische aspecten. In dit onderzoek is daarom het volgende uitgangspunt gehanteerd: te allen tijde is getracht om te voorkomen dat participanten schade ondervinden door deelname aan dit onderzoek. Daarom zijn zij volledig op de hoogte gebracht van de inhoud en het doel van het onderzoek (Bryman, 2016), middels een *informed consent* formulier. Om te voorkomen dat participanten schade ondervinden, moet ook rekening worden gehouden met privacy (Bryman, 2016). Daarom zijn in het formulier ook privacyaspecten opgenomen en is op een verantwoorde manier omgegaan met de data. Zo zijn bepaalde details weggelaten om anonimiteit te waarborgen en is toestemming gevraagd voor het gebruik van quotes.

## 4. Team Toekomst: een kindgerichte interventie

Team Toekomst is een klein, maar gevarieerd team: de vier teamleden verschillen niet alleen in geslacht, leeftijd en culturele achtergrond, maar ook qua opleiding, werkervaring en netwerken. Eén ding hebben zij echter met elkaar gemeen: ze zijn maatschappelijk geëngageerd en beschikken over een sterke bevoegenheid om ieder kind in BoTu kansrijk op te laten groeien. Om dit te realiseren, hebben zij hun kennis, ideeën en netwerken gebundeld, waardoor een professionele interventie is ontstaan. Onderstaand wordt deze interventie beschreven, waarbij antwoord wordt gegeven op de eerste deelvraag: *Welke interventie zet Team Toekomst op om Bospolder-Tussendijken veerkrachtiger te maken en wat is de achterliggende interventietheorie?*

### 4.1 De interventie

In Rotterdam groeit één op de vier kinderen op in armoede, iets wat duidelijk te zien is in BoTu. Hier moet de meerderheid van de bewoners rondkomen van een minimuminkomen, met als gevolg dat kinderen naar school gaan zonder ontbijt, hun schoolresultaten achterblijven en zij nauwelijks deelnemen aan buitenschoolse activiteiten. Dit is slechts een greep uit de problemen die de teamleden tegenkwamen in BoTu als gevolg van de lage sociaaleconomische status (SES) van de meeste gezinnen. Voor Team Toekomst was de conclusie eenvoudig: alleen door te zorgen dat deze kinderen dezelfde kansen krijgen als kinderen uit hogere SES-gezinnen, kan de problematiek in deze wijk worden verholpen. De kans om zich te ontwikkelen en hun potentie te benutten, hangt volgens Team Toekomst samen met de participatie van kinderen in buitenschoolse activiteiten. De problemen waarmee lage SES-gezinnen kampen, belemmeren de structurele deelname van hun kinderen aan activiteiten en daarmee hun ontwikkelingskansen. De aanleiding van de interventie wordt als volgt samengevat door een van de teamleden:

*“Dus ik dacht: als ze [de activiteitsaanbieders] allemaal zo veel moeite hebben met het vinden van die lage SES en als die lage SES nou meer dan aanwezig is in de wijk. Nou laten we dat dan maar gaan organiseren. Toen ben ik gaan nadenken over een interventie die effectief zou zijn.” (Teamlid A)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Teamlid A: interview op 24/04/20

Zoals het teamlid aangeeft, zijn activiteiteenaanbieders al aanwezig, wat betekent dat Team Toekomst zelf geen activiteiten hoeft op te zetten zoals andere Children's Zones doen (Dobbie & Fryer, 2011; NPRZ, 2019). Delfshaven – het stadsdeel waartoe BoTu behoort – telt talloze clubs en verenigingen: van sportclubs tot muziekscholen en toneelverenigingen. De interventie van Team Toekomst richt zich daarom op het verbinden van kansarme kinderen met bestaande activiteiteenaanbieders. Ouders van lage SES-gezinnen hebben namelijk vaak hulp nodig om de vraag van hun kind te vervullen, zoals het volgende teamlid stelt:

*“Dus ik zoek die dingen wel voor mijn kinderen, maar er zijn heel veel kinderen waarvan de ouders dat niet kunnen. En dat is mooi dat wij nu hen daarbij kunnen helpen. Dus of het nou sport is, of huiswerkbegeleiding, dat ze in ieder geval een gelijke start kunnen hebben...”*  
(Teamlid C)<sup>2</sup>

Team Toekomst onderscheidt drie fases in haar interventie. In *fase 1* worden de deelnemers geselecteerd. Ieder half jaar wordt een cohort van 50 kinderen geselecteerd, in de leeftijd van 8 tot 10 jaar. Team Toekomst analyseert de geanonimiseerde gegevens over de schoolprestaties en sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen in BoTu, waarvan de resultaten worden teruggekoppeld aan de scholen. Omdat de scholen weten welke gegevens bij welk kind horen, bepalen zij wie uitgenodigd wordt voor deelname aan het interventietraject. Een teamlid omschrijft het selectiemechanisme als volgt:

*“Dus in ons selectiemechanisme zit heel erg dat we eigenlijk alleen kinderen in het programma willen die achterlopen op bepaalde zaken, dan wel school, sociaal-emotionele ontwikkeling of een combinatie van die twee. Waardoor wij het vermoeden hebben dat ze eigenlijk onderpresteren.”* (Teamlid B)<sup>3</sup>

Wanneer ouders en kind instemmen met deelname, worden zij in contact gebracht met Team Toekomst en begint *fase 2*. Het kind wordt gekoppeld aan een mentor (de zogenaamde ‘linkwerker’) die hem/haar gedurende het tweejarige traject begeleidt en op zoek gaat naar buitenschoolse activiteiten die passen bij de wensen en behoeften van het kind. Alle teamleden benadrukken dat het dus niet gaat om een vaststaand pakket aan activiteiten, maar om een maatwerkpaak: steeds wordt gekeken wat het kind wil en waar zijn/haar ambities liggen.

---

<sup>2</sup> Teamlid C: interview op 27/04/20

<sup>3</sup> Teamlid B: interview op 24/04/20

Hierbij gaat het veelal om activiteiten op de volgende gebieden: (1) sport, (2) muziek, (3) cultuur en/of (4) huiswerkbegeleiding. De linkwerker zorgt niet alleen dat het kind terechtkomt bij een of meerdere activiteiteenaanbieders, maar neemt ook de belemmeringen weg die de structurele participatie van het kind kunnen beperken, zoals het volgende fragment illustreert:

*“Want wat de probleemanalyse eigenlijk heel erg heeft geleerd aan ons is: ze vinden soms wel die sportclubs of vinden wel die cultuurverenigingen, maar ze blijven daar niet binnen. Ze vallen uit omdat ze geen fiets hebben of de ouders geen zin hebben om vrijwilligerswerk te doen, noem een paar redenen. Nou eigenlijk die barrières, die willen we wegnemen. Of eigenlijk die kan de linkwerker wegnemen.”* (Teamlid B)

Gedurende het traject gaat het kind niet alleen structureel deelnemen aan buitenschoolse activiteiten, maar wordt hij/zij ook intensief begeleid door de linkwerker, met om de week een persoonlijk gesprek. Hoewel de teamleden benadrukken dat de wil van het kind voorop staat, blijkt uit het projectplan dat zij toch aan enkele regels gebonden zijn: zo moeten zij tenminste vier uur per week deelnemen aan buitenschoolse activiteiten en is het de bedoeling dat ze lid worden van een vereniging. Volgens Team Toekomst is alleen toeleiding naar buitenschoolse activiteiten dus niet voldoende. Om de gewenste doelen te behalen zijn bepaalde voorwaarden noodzakelijk: er moet sprake zijn van (1) een maatwerkpakket aan activiteiten, gekenmerkt door (2) structurele participatie en (3) lidmaatschap van een vereniging, in combinatie met (4) persoonlijke begeleiding door een mentor. Wat de teamleden hierbij aanmerken, is dat dit alles op geen enkele wijze een stigmatiserende werking mag hebben, zoals ook in het projectplan staat beschreven:

*“Team Toekomst heeft ervoor gekozen om [...] aan te sluiten bij de bestaande uitvoeringspartijen in de wijk en de jeugdigen deelgenoot te maken van de reguliere activiteiten die worden gegeven. Zodoende is de deelnemer één van vele kinderen in de wijk die deelneemt aan de activiteit. Onder water begeleidt Team Toekomst de deelnemer, maar dat hoeft verder niemand te weten. Daarmee voorkomen we het stempel van stigma (dat het programma alleen voor de arme kinderen is) ...”* (Projectplan Team Toekomst)

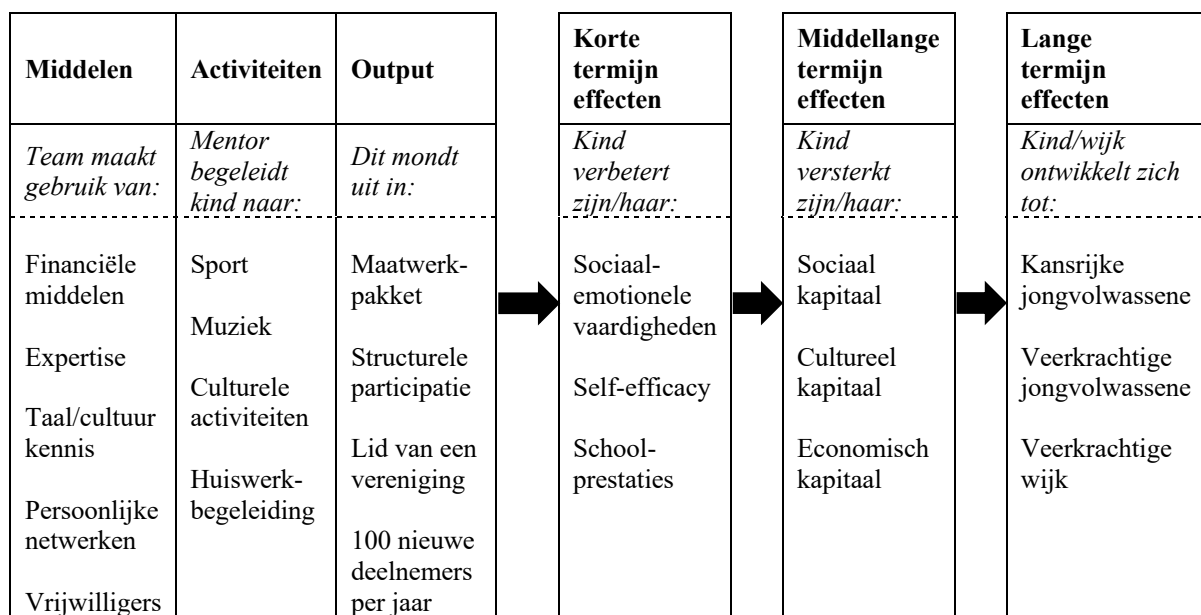
Na twee jaar eindigt het traject en daarmee fase 2. In fase 3 vindt de eindevaluatie plaats, waarbij de linkwerker samen met de ouders evalueert welke ontwikkeling het kind heeft doorgemaakt. Hiervoor worden niet alleen de schoolresultaten van de afgelopen twee jaar



geanalyseerd, maar ook de ontwikkeling in sociaal-emotionele vaardigheden en *self-efficacy*, beide gemeten aan de hand van vragenlijsten die zowel door het kind als de leerkracht worden ingevuld. Team Toekomst hecht grote waarde aan het aantonen van de effectiviteit van haar interventie, waardoor veel aandacht wordt besteed aan effectmetingen middels data-analyse. Wanneer sprake is van een stijgende lijn in de ontwikkeling van het kind en de persoonlijke ontwikkelingsdoelen zijn behaald, wordt het traject ceremonieel afgesloten. Team Toekomst wil ex-deelnemers blijven volgen, onder andere door een alumninetwerk op te zetten. Zo hopen de teamleden zicht te krijgen op de (middel)lange termijneffecten van hun interventie. Maar welke effecten denkt Team Toekomst op lange termijn te kunnen realiseren met haar interventie? Om hiervan een beeld te krijgen, dient de achterliggende interventietheorie in kaart te worden gebracht.

#### 4.2 De interventietheorie

De interventietheorie van Team Toekomst wordt beschreven volgens het schema van Snel (2013), aan de hand waarvan de middelen, activiteiten, output en doelen in één overzichtelijke figuur kunnen worden samengevat (Figuur 2).



**Figuur 2:** Schematische weergave van de interventietheorie van Team Toekomst

Het schema start met de middelen die Team Toekomst nodig heeft om haar interventie uit te voeren. Financiële middelen zijn het belangrijkste: vanwege de nagestreefde maatwerk aanpak is de interventie relatief duur. Jaarlijks zal zo'n twee ton nodig zijn om de interventie te

bekostigen. Daarvoor worden verschillende geldverstrekkers benaderd: niet alleen hoopt men subsidies te ontvangen van de gemeente, ook worden donaties aangevraagd bij lokale vermogensfondsen. Of dit geld daadwerkelijk wordt toegekend, is momenteel nog onzeker. Dit blijkt niet alleen uit de wekelijkse vergaderingen, maar ook tijdens de interviews spreken teamleden hierover hun zorgen uit:

*“Mijn grootste zorgpunt zit in de financiering op de lange termijn. Ik denk dat het moeilijk zal zijn en zal worden... nou de gemeente krijgen we denk ik wel aan boord, want die zijn wel committed. Maar ik weet bijvoorbeeld dat Verre Bergen [Rotterdams privaat vermogensfonds], dat dat gewoon een heel moeilijk verhaal gaat worden. Zij hebben al veel van dit soort programma's.”* (Teamlid B)

Naast financiële middelen, is voor Team Toekomst expertise op verschillende gebieden noodzakelijk. Dit is echter geen probleem, aangezien het team zowel intern als extern over de benodigde kennis beschikt. Zo is een van de teamleden een expert op het gebied van data-analyse van scholen en beschikt een ander teamlid over de nodige kennis door haar werkzaamheden bij een sociaal investeringsfonds. Bovendien spreekt een van de teamleden Marokkaans-Arabisch, wat een belangrijk hulpmiddel is in de contacten met de niet-westerse gezinnen in BoTu. En waar de teamleden tekortschieten, doen zij via hun netwerk een beroep op de expertise van andere actoren. Zo worden de linkwerkers opgeleid door Enver, een instantie die zich bezighoudt met jeugd- en opvoedhulp. Ook de netwerken van de teamleden zijn dus een cruciaal hulpmiddel. Doordat de teamleden verschillende achtergronden hebben, beschikken zij tezamen over een breed netwerk van experts, activiteitsaanbieders, scholen, wijkbewoners en vrijwilligers. Het volgende fragment uit een van de interviews illustreert dit:

*“Dus ik heb al voordat ik zelf actief ben geworden in Team Toekomst, heb ik ook gewoon mijn netwerk opengesteld en connecties kunnen maken voor [naam teamlid] en met bepaalde scholen, bepaalde mensen in de wijk.”* (Teamlid C)

Het schema vervolgt met een weergave van de activiteiten en de output hiervan. Het gaat om buitenschoolse activiteiten op het gebied van (1) sport, (2) muziek, (3) cultuur en (4) huiswerk, waarbij sprake is van begeleiding door een mentor. De te realiseren output is dat jaarlijks 100 kansarme kinderen structureel gaan participeren in buitenschoolse activiteiten, aangepast aan de wensen en behoeften van het kind. Deze duurzame participatie houdt ook in dat de

deelnemers lid worden van een vereniging. Daarvoor is een goede samenwerking met activiteitsaanbieders noodzakelijk, maar hier voorziet men geen problemen:

*“Ja op het moment dat wij kunnen zeggen: ‘Wij gaan zorgen dat je tien nieuwe jeugdleden hebt, maar dan moet je er wel een beetje goed voor zorgen, want we willen ook dat ze niet weglopen.’ Ja dan heb je een goed verhaal, want dat willen zij [de activiteitsaanbieders] ook natuurlijk. Dus daar maak ik me niet zo veel zorgen over.” (Teamlid D)<sup>4</sup>*

Volgens Team Toekomst zal de structurele deelname aan buitenschoolse activiteiten op korte termijn ( $\pm$  2 jaar) zichtbaar effect hebben op drie ontwikkelingsgebieden van het kind: (1) sociaal-emotionele vaardigheden, (2) self-efficacy en (3) schoolprestaties. Dit komt overeen met de doelen die in andere Children’s Zones worden nagestreefd, met uitzondering van self-efficacy. Dit wordt door de teamleden omschreven als de overtuiging van kinderen dat ze iets met succes zullen afronden, oftewel het geloof in eigen kunnen. Dat de geplande activiteiten de verwachte effecten hebben, baseert het team in eerste instantie op de West-London Zone, een soortgelijke interventie die bewezen effectief is gebleken. Daarnaast baseert men zich op bestaande literatuur, met name over de positieve effecten van sportactiviteiten. Ook het vereiste lidmaatschap van een vereniging komt voort uit wetenschappelijk onderzoek. Echter, specifieke verwijzingen naar onderzoek waarop men zich baseert ontbreken veelal; als argument wordt vaak aangedragen dat iets “algemeen bekend is”. Daarnaast geeft één teamlid aan dat de veronderstelde relaties tussen de activiteiten en korte termijn doelen niet alleen voortkomen uit voorbeeldprojecten of wetenschappelijke literatuur, maar ook uit eigen ervaringen:

*“Ik wist geeneens dat het project bestond, maar zo stond ik gewoon in het leven. Ik weet gewoon dat het zo is. En misschien ook omdat ik van de derde generatie ben, omdat ik het zelf ook als kind heb ervaren. Omdat mijn ouders niet, niet dat ze niet wilden of niet dat het financieel niet kon... of ja eigenlijk ik kom ook uit een armoedig gezin, dus eigenlijk ben ik wel een kind die dit nodig had vroeger. Dus het is ook uit levenservaring. [...]. Ja ik heb geen gelijke kansen gehad.” (Teamlid C)*

De verwachte effecten op korte termijn heeft Team Toekomst duidelijk op een rijtje. De middellange en lange termijneffecten lijken echter minder makkelijk te benoemen. Wat

---

<sup>4</sup> Teamlid D: interview op 30/04/20

herhaaldelijk terugkomt in de interviews, is dat men veronderstelt dat de deelnemende kinderen door het verbeteren van hun sociaal-emotionele vaardigheden, self-efficacy en schoolprestaties in staat zijn om een groter sociaal netwerk op te bouwen en een hoger opleidingsniveau te behalen, waardoor ze uiteindelijk in een betere baan terechtkomen. Dit heeft dus betrekking op het versterken van respectievelijk het sociaal, cultureel en economisch kapitaal. Het team verwacht dat deze verschillende kapitaalsoorten worden versterkt, waardoor de deelnemers uitgroeien tot kansrijke jongvolwassenen. Hoewel Team Toekomst de term veerkracht nergens expliciet benoemt, geven de teamleden wel aan dat zij verwachten dat hun deelnemers op lange termijn weerbaarder worden en beter kunnen omgaan met tegenslagen. Impliciet tracht de interventie dus bij te dragen aan de veerkracht van de bewoners in BoTu:

*“Kijk, op korte termijn zie je het misschien niet, maar op lange termijn wel. Want ik weet, dat scheelt zo veel in een mensenleven, weet je. Dat is gewoon niet te omschrijven, want zoals ik net zei: dat is ook met een huis, als die fundering niet goed is, die stort neer. En zo is dat ook met een mens, als je geen goede basis hebt.”* (Teamlid C)

De teamleden verwachten dus dat hun interventie kansarme kinderen in BoTu zal voorzien van de benodigde hulpbronnen, waardoor zij in de toekomst in staat zijn om zich te verweren tegen uitdagingen. Hieruit blijkt tevens de preventieve insteek van de interventie; het gaat om het verbeteren van het welzijnsniveau van individuen met het oog op toekomstige uitdagingen, oftewel het creëren van transformatieve capacities (Keck & Sakdapolrak, 2013). Tot slot verwachten de teamleden dat hun interventie uiteindelijk ook effect zal hebben op de wijk als geheel: wanneer een groot deel van de jeugd het traject heeft doorlopen, wordt BoTu steeds meer een wijk die op eigen kracht meedraait. Team Toekomst verwacht dus niet alleen een toename in individuele veerkracht, maar ook in gemeenschapsveerkracht (Cohen et al., 2013). Dit kost echter wel tijd, zoals het volgende teamlid illustreert:

*“Na zes jaar hebben wij volgens mij zo’n 1800 kinderen door het programma gehaald, dan ga je massa maken. Dus ja op een gegeven moment ga je die effecten zien en dan gaat het ook hard. En tot die tijd is het alleen individuele effecten op het kind en ook op het gezin natuurlijk.”* (Teamlid A)

## 5. De interventie onder de loep: plausibiliteit van de korte termijneffecten

Voor Team Toekomst ligt de prioriteit bij het aantonen van de effectiviteit van haar interventie op korte termijn. Voor nu zijn de meer abstracte, (middel)lange termijneffecten (zie Figuur 2) minder relevant; eerst moet het team aantonen dat de interventie bijdraagt aan de sociaal-emotionele vaardigheden, self-efficacy en schoolprestaties van kinderen. Maar zolang nog geen effectmetingen kunnen plaatsvinden, is – zoals Lub (2013) betoogt – een literatuurstudie de enige manier om de bewijskracht op te voeren, door aan te tonen hoe geloofwaardig de interventietheorie is. Onderstaand wordt daarom antwoord gegeven op de tweede deelvraag: *Hoe plausibel is de interventietheorie van Team Toekomst, gegeven beschikbare wetenschappelijke kennis?* Hierbij ligt de focus op het in kaart brengen van de relaties tussen de activiteiten, korte termijndoelen en condities. Er wordt nagegaan wat bekend is over de effecten van deelname aan respectievelijk sport, muziek, culturele activiteiten en huiswerkbegeleiding op de sociaal-emotionele vaardigheden, self-efficacy en schoolprestaties van kinderen. Op dezelfde wijze worden de effecten van de volgens Team Toekomst noodzakelijke condities onderzocht. De bevindingen hiervan worden tot slot samengevat in Figuur 3 (zie p. 26).

### 5.1 De effecten van sport

Meerdere studies laten zien dat sportdeelname een positief effect kan hebben op **sociaal-emotionele vaardigheden**. Ten eerste bestaat consistent bewijs dat sportactiviteiten bijdragen aan emotioneel welzijn, vooral bij kinderen (Bailey, Hillman, Arent, & Petitpas, 2013). Dit positieve verband wordt in verschillende studies aangetoond (Findlay & Coplan, 2008; Fletcher, Nickerson, & Wright, 2003; King, Taylor, & Haskell, 1993) en zou ontstaan doordat fysieke activiteiten zorgen voor toename van zelfvertrouwen en afname van stress, angsten en depressies (Bailey, 2005; Bailey et al., 2013; Nieman, 2002; North, McCullagh, & Tran, 1990). Tevens blijkt dat kwetsbare jongeren die sporten beter kunnen omgaan met tegenslagen dan niet-sportende kwetsbare jongeren (Hermens, Super, & Verkooijen, 2017). Daarnaast tonen verschillende studies een positief verband aan tussen sportparticipatie en sociale vaardigheden (Fletcher et al., 2003; Rutten et al., 2004). Dit zou vooral gelden voor sport in teamverband (Findlay & Coplan, 2008). Volgens Schafer (1969) vertonen sporters minder antisociaal gedrag, doordat sport hen een alternatieve sociale omgeving biedt waarin zij positieve waarden en normen aanleren. De coach speelt hierin een belangrijke rol (Rutten et al., 2007). Ook voor kwetsbare jongeren geldt dat degenen die sporten meer sociaal gedrag vertonen (Hermens et al., 2017). Niet iedereen is echter even positief: sommige onderzoekers stellen dat sport

antisociaal gedrag in de hand kan werken (Boonstra & Hermens, 2011; Collard, Boutkan, Grimberg, Lucassen, & Breedveld, 2014).

Daarnaast bestaat sterk bewijs dat interventies gericht op fysieke activiteiten de *self-efficacy* van jongeren kunnen verbeteren (Cataldo, John, Chandran, Pati, & Shroyer, 2013). Verschillende studies laten zien dat deelname van kinderen aan sportprogramma's tijdens of na schooltijd leidt tot een toename in self-efficacy (Annesi, 2006; Annesi, Faigenbaum, Westcott, & Smith, 2008; Stevens et al., 2003; Wilson, Friend, Teasley, Green, & Reaves, 2002). Ook McAuley en Blissmer (2000) en McAuley et al. (2006) concluderen dat self-efficacy beïnvloed kan worden door fysieke activiteiten, maar hun onderzoek richt zich wel op ouderen. Bovendien suggereren meerdere studies dat sportactiviteiten een positief effect hebben op zelfvertrouwen, zelfbewustzijn en eigenwaarde (Bailey et al., 2013; Caterino & Polak, 1999; Findlay & Coplan, 2008). Hoewel deze concepten niet gelijk staan aan self-efficacy – het geloof in de eigen bekwaamheid (Bandura, 1994) – houden zij wel nauw verband met dit begrip.

Tot slot vinden verschillende studies bewijs voor de positieve relatie tussen sport en *schoolprestaties* (Castelli et al., 2014; Coe, Pivarnik, Womack, Reeves, & Malina, 2006; Lindner, 2002; Sallis et al., 1999). Op basis van een meta-analyse van studies met een experimenteel ontwerp concluderen Castelli et al. (2014) dat de schoolprestaties van kinderen die participeren in sportactiviteiten significant verbeteren. Het positieve effect van sport op schoolprestaties zou ontstaan doordat fysieke activiteiten opwekkend werken, het concentratievermogen vergroten en de hersendoorbloeding stimuleren (Bailey et al., 2009; Caterino & Polak, 1999; Raviv & Low, 1990; Schneider, Vogt, Frysch, Guardiera, & Strüder, 2009; Shephard, 1997). Ook voor kwetsbare jongeren geldt dat degenen die sporten beter presteren op school (Hermens et al., 2017). Om effect te kunnen waarnemen, moet de inspanning volgens Coe et al. (2006) wel een bepaalde drempel bereiken. Hoewel sommige onderzoekers geen positief effect vinden, concluderen zij dat sport de schoolprestaties in ieder geval niet verslechtert (Boonstra & Hermens, 2011; Collard et al., 2014).

De beschikbare studies laten dus zien dat overtuigend bewijs kan worden gevonden voor het effect van sportdeelname op zowel de sociaal-emotionele vaardigheden en self-efficacy als de schoolprestaties van kinderen. Sport lijkt vooral een belangrijke rol te kunnen spelen in de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden en self-efficacy, mits het wordt aangeboden in een positieve, stimulerende omgeving.

## 5.2 De effecten van muziek

Binnen sociaalwetenschappelijk onderzoek bestaat relatief weinig aandacht voor het effect van muziekparticipatie op de *sociaal-emotionele vaardigheden* van kinderen (Hallam, 2010). De studies die hieraan wel aandacht besteden, vinden uiteenlopende resultaten. Zo vindt Schellenberg (2004) dat muzieklessen geen significant effect hebben op de sociale vaardigheden van zesjarige kinderen, maar wordt wel een positief effect gevonden voor baby's van zes maanden (Trainor, Marie, Gerry, Whiskin, & Unrau, 2012). Met betrekking tot emotionele vaardigheden vindt Costa-Giomi (2004) dat het zelfvertrouwen van kinderen die pianolessen volgen toeneemt, terwijl andere studies geen significant verschil in zelfvertrouwen en zelfbeeld vinden tussen jongeren die wel en geen muzieklessen volgen (Legette, 1994; Linch, 1994). Ook Rose, Jones Bartoli en Heaton (2019) concluderen dat een muziekinstrument leren bespelen geen effect heeft op sociaal-emotionele vaardigheden. Wel wordt substantieel bewijs gevonden voor het positieve effect van muziektherapie op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met sociaal-emotionele en gedragsproblemen (Chong & Kim, 2010; Gooding, 2011; LaGasse, 2014; Montello & Coons, 1998; Shi, Lin, & Xie, 2016).

Hoewel veel onderzoek is gedaan naar de relatie tussen muziekactiviteiten en *schoolprestaties*, zijn de uitkomsten hiervan niet eenduidig. Enerzijds vinden verschillende studies een positieve relatie tussen muziekparticipatie en schoolprestaties (Gouzouasis, Guhn, & Kishor, 2007; Helwig & Thomas, 1973; Kafer & Kennell, 1998). Zo toont het grootschalige onderzoek van Fitzpatrick (2006) aan dat kinderen die een muziekinstrument bespelen beter presteren op school. Ook Schellenberg (2006) vindt een positief effect op schoolprestaties, al is dit effect wel klein. Anderzijds vinden andere studies geen significant verschil in schoolprestaties tussen kinderen die wel en geen muziekinstrument bespelen (Cox & Stephens, 2006; Kvet, 1985). Bovendien blijft het de vraag hoe het causale verband eruitziet (Paulle et al., 2015): leidt het bespelen van een instrument tot betere schoolprestaties of bespelen kinderen met goede schoolprestaties vaker een instrument? Ook kan een achterliggende factor meespelen, aangezien muziekparticipatie en schoolprestaties beiden samenhangen met IQ (Babo, 2004).

De effecten van muziek zijn dus niet eenduidig: hoewel bewijs wordt gevonden voor de positieve relatie tussen muziekactiviteiten enerzijds en sociaal-emotionele vaardigheden en schoolprestaties anderzijds, is dit minder overtuigend dan in het geval van sportactiviteiten. Waar sportdeelname bovendien een positief effect heeft op self-efficacy, wordt geen effect gevonden van muziekparticipatie op *self-efficacy* (Bugos, Kochar, & Maxfield, 2016; Root Wilson, 2009).

### 5.3 De effecten van culturele activiteiten

Er is weinig onderzoek dat overtuigend bewijst dat culturele activiteiten, zoals theater en kunst, effect hebben op de *sociaal-emotionele vaardigheden* van kinderen. Bungay en Vella-Burrows (2013) concluderen op basis van hun literatuurstudie dat deelname aan creatieve activiteiten een positief effect kan hebben op het emotioneel welzijn van kinderen, onder andere door het vergroten van hun zelfvertrouwen, maar dat het bewijs hiervoor zwak is. Dit komt mede doordat studies waarin culturele activiteiten op het gebied van theater, drama en kunst positief in verband worden gebracht met emotionele vaardigheden, veelal kwalitatief van aard zijn (James, 2005; Kemp, 2006; Thompson & Tawell, 2017). Alleen Brown en Sax (2013) vinden sterk bewijs dat kunstonderwijsprogramma's een positief effect hebben op de emoties van kleuters uit lage-inkomensgezinnen. Ook het geringe aantal studies dat zich richt op sociale vaardigheden geeft weinig duidelijkheid: waar Schellenberg (2004) en Yazici (2017) aantonen dat drama- en kunstlessen de sociale vaardigheden van kinderen verbeteren, vinden Freeman, Sullivan en Fulton (2003) geen effect.

Ook bestaat geen eenduidig beeld over het effect van culturele activiteiten op *schoolprestaties*. Zo concluderen Hetland en Winner (2001) op basis van een grootschalige literatuurstudie dat het lastig is om bewijs te vinden voor causale verbanden tussen culturele activiteiten en schoolprestaties; zij vinden wel bewijs voor dramalessen, maar niet voor beeldende kunst. Drama- en theaterlessen hebben een positief effect op taalvaardigheden (Catterall, Chapleau, & Iwanaga, 1999; Ulas, 2008) door de focus op het lezen, uitspreken en uitbeelden van teksten tijdens dit soort lessen. Kunstactiviteiten worden vaak gelinkt aan rekenprestaties, maar het bewijs hiervoor is weinig overtuigend (Forseth, 1980; Uptis, Smithrim, Patteson, & Meban, 2001).

Beschikbare studies laten dus weinig overtuigend bewijs zien voor het effect van culturele activiteiten op sociaal-emotionele vaardigheden en schoolprestaties. Dit komt niet alleen doordat hierover weinig bekend is (Pauille et al., 2015), maar ook door gebreken in onderzoeksontwerp, zoals kleine samples en geen controlegroepen (Daykin et al., 2008; Eisner, 1998). Voor zover bekend ontbreekt gedegen onderzoek naar het effect van culturele activiteiten op *self-efficacy*, waardoor hierover geen uitspraken kunnen worden gedaan.

### 5.4 De effecten van huiswerkbegeleiding

Onderzoek naar de effecten van huiswerkbegeleiding concentreert zich met name op *schoolprestaties*. Op dit gebied zijn verschillende meta-analyses uitgevoerd, op basis waarvan geconcludeerd kan worden dat tutor- en huiswerkprogramma's een positief effect hebben op de



schoolprestaties van leerlingen (Cohen, Kulik, & Kulik, 1982; Leung & Graham, 2015). De wetenschappelijke literatuur biedt veel bewijs voor het positieve verband tussen buitenschoolse educatieve ondersteuning en schoolprestaties (Hock, Pulvers, Deshler, & Schumaker, 2001; Ruijter, 2014), waarbij het meest overtuigende bewijs afkomstig is uit experimentele studies (Moriana et al., 2006; Rothman & Henderson, 2011). Volgens Cosden, Morrison, Gutierrez en Brown (2004) is naschoolse huiswerkbegeleiding goed voor kinderen die achterlopen, omdat dit naast vakinhoudelijke hulp zorgt voor structuur en supervisie. Tevens blijkt dat tutorprogramma's niet altijd leiden tot een verbetering in schoolresultaten, maar wel kunnen voorkomen dat de schoolresultaten van 'risicjongeren' achteruitgaan (Morrison, Storino, Robertson, Weissglass, & Dondero, 2000; Tucker et al., 1995). Wel dient men alert te zijn op nadelige effecten als gevolg van onjuiste instructiestrategieën door vrijwilligers (Ceprano, 1995) en zou vooral een-op-een-begeleiding zeer effectief zijn (Bloom, 1984). Tot slot tonen Moriana et al. (2006) aan dat kinderen die deelnemen aan onderwijsgerelateerde buitenschoolse activiteiten beter presteren dan kinderen die alleen deelnemen aan sportactiviteiten. In vergelijking met de andere activiteiten lijkt dus vooral huiswerkbegeleiding een positief effect te hebben op schoolprestaties.

Beduidend minder onderzoek richt zich op de effecten van huiswerkbegeleiding op *sociaal-emotionele vaardigheden*. Wat betreft emotioneel welzijn focust onderzoek zich vooral op zelfvertrouwen, maar uit de meta-analyse van Cohen et al. (1982) blijkt dat tutorprogramma's geen effect hebben op het zelfvertrouwen van deelnemers. Voor zover bekend, ontbreekt gedegen onderzoek naar het verband tussen huiswerkbegeleiding en sociale vaardigheden. Wat betreft het effect op *self-efficacy* stellen Griffin en Griffin (1998) dat dit afhankelijk is van het effect van huiswerkbegeleiding op schoolprestaties, aangezien iemands geloof in eigen kunnen grotendeels wordt beïnvloed door eerdere prestaties. Huiswerkbegeleiding is dus vooral relevant voor kinderen die achterblijven op schoolprestaties.

## 5.5 Conditie

Volgens Team Toekomst is het onvoldoende als de interventie uitsluitend focust op toeleiding naar bovengenoemde activiteiten. Om de gewenste effecten te bereiken, moet aan de volgende condities worden voldaan: er dient sprake te zijn van (1) een maatwerkpakket aan activiteiten, dat wordt gecombineerd met (2) persoonlijke begeleiding door een mentor en wordt gekenmerkt door (3) structurele participatie en (4) lidmaatschap van een vereniging.

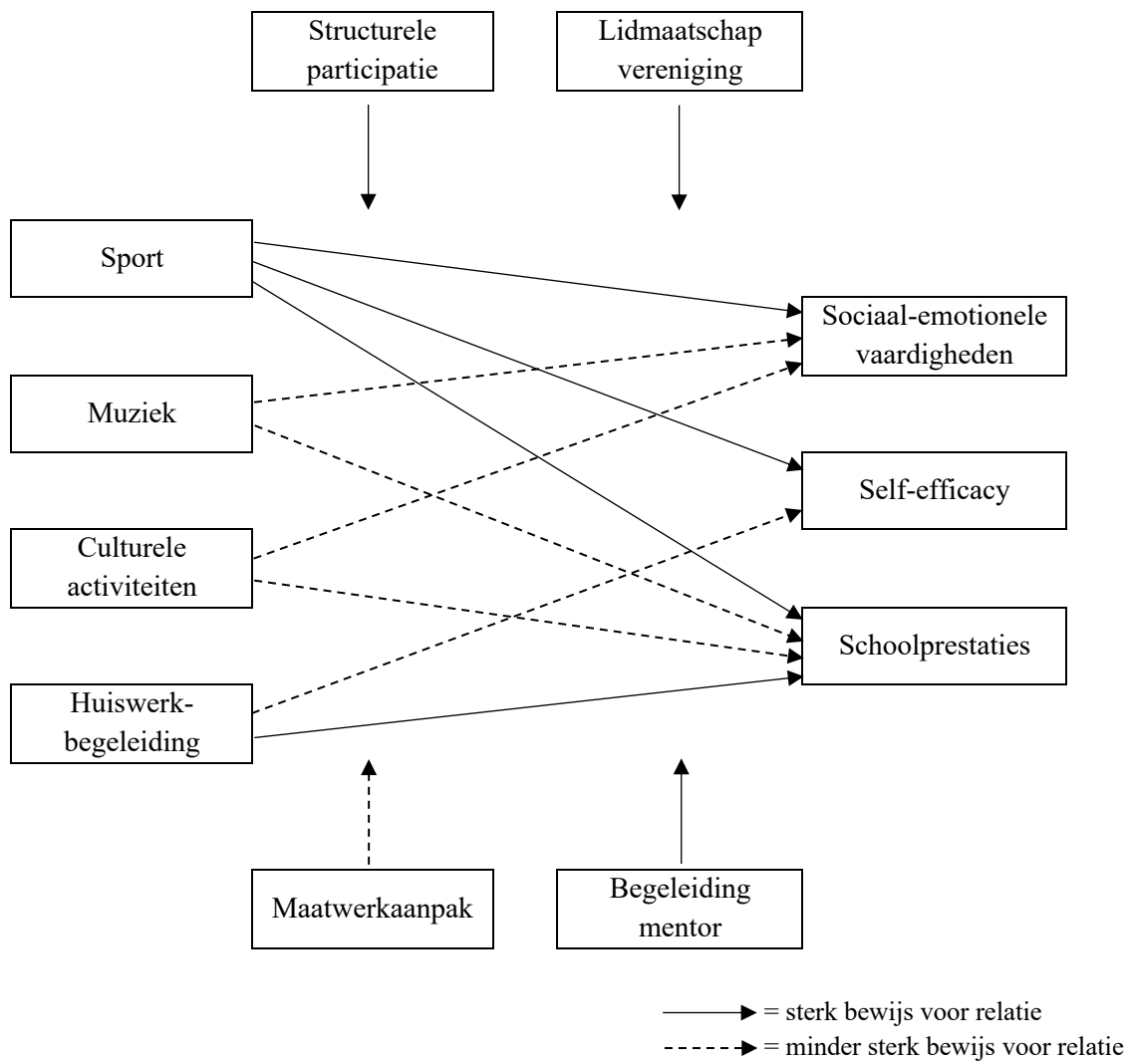
Team Toekomst legt veel nadruk op de *maatwerkpaak* die zij hanteert, waarbij voor iedere deelnemer een pakket aan activiteiten wordt samengesteld. Hoewel voor kansarme

kinderen in BoTu een maatwerkpaak op het eerste gezicht effectiever lijkt dan een standaardpaak, ontbreekt overtuigend bewijs om deze aanname te ondersteunen. Onderzoek naar de effectiviteit van maatwerkinterventies is veelal afkomstig uit de gezondheidszorg (Lauver et al., 2002; Thomas, Lewis, Hyde, Castle, & Komesaroff, 2010), maar ook hier ontbreekt het nog aan sterk bewijs op basis van grootschalig experimenteel onderzoek (Avanecean, Calliste, Contreras, Lim, & Fitzpatrick, 2017).

Het maatwerkpaak wordt samengesteld met de mentor (linkwerker), die het kind gedurende het traject begeleidt. Uit verschillende studies blijkt dat *persoonlijke begeleiding door een mentor* een positief effect heeft op het gedrag en de ontwikkeling van kinderen (Caldarella, Adams, Valentine, & Young, 2009; Converse & Lignugaris-Kraft, 2009; Herrera, Grossman, Kauh, & McMaken, 2011). Een positieve relatie met een volwassene is belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen (Hamre & Pianta, 2001), maar bij kinderen in moeilijke situaties ontbreekt dit vaak (Laursen, 2002). Zij kunnen geholpen worden door een mentor, waarbij het belangrijk is dat deze getraind wordt (Karcher, Nakkula, & Harris, 2005).

Het belang van *structurele participatie* aan de activiteiten ligt redelijk voor de hand. Effecten van deelname aan sport, muziek, cultuur en huiswerkbegeleiding zijn sterker wanneer kinderen hieraan structureel (e.g. wekelijks) deelnemen dan wanneer zij dit af en toe of onregelmatig doen. In de studies waarin overtuigend bewijs wordt gevonden voor effecten op sociaal-emotionele vaardigheden, self-efficacy of schoolprestaties, is steeds sprake van structurele deelname; bijvoorbeeld gestructureerde sportbeoefening (Fletcher et al., 2003), wekelijkse muzieklessen (Costa-Giomi, 2004), dagelijks kunstonderwijs (Brown & Sax, 2013) of educatieve ondersteuning op twee vaste middagen per week (Rothman & Henderson, 2011). Ook Bailey (2005) stelt dat de mate waarin sprake is van frequente en consequente deelname bepalend is voor de effectiviteit.

Tot slot speelt *lidmaatschap van een vereniging* een belangrijke rol. Zo vinden McAuley, Lox en Duncan (1993) dat de effecten van deelname aan een formeel sportprogramma groter zijn dan wanneer men op eigen initiatief gaat sporten, wat duidt op het belang van een vereniging met structuur en verplichtingen. Bovendien bieden verenigingen jongeren een alternatieve sociale omgeving waarin zij positieve waarden en normen aanleren (Schafer, 1969), wat samen met het gestructureerde klimaat binnen een vereniging kan bijdragen aan hun ontwikkeling (Collard et al., 2014). Ook de relatie met een positieve, ondersteunende coach kan een belangrijke invloed hebben op jongeren (Hermens et al., 2017; Rutten et al., 2007). Hoewel de meeste studies betrekking hebben op sport, kunnen soortgelijke effecten worden verwacht voor verenigingen of clubs die zich richten op muziek of cultuur.



**Figuur 3:** Visuele weergave van de relaties tussen de activiteiten, korte termijndoelen en condities

## 6. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om het initiatief van Team Toekomst in het kader van het programma Veerkrachtig BoTu 2028 onder de loep te nemen, middels een evaluerende casestudie. Daarbij stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *In hoeverre mag verwacht worden dat het initiatief van Team Toekomst zal bijdragen aan de toekomstkansen van kinderen in Bospolder-Tussendijken?*

### 6.1 De onderzoeksvraag beantwoord

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn ten eerste de interventie en de achterliggende interventietheorie in kaart gebracht. De interventie van Team Toekomst richt zich op de ontwikkeling van kansarme kinderen in BoTu door hen te begeleiden naar buitenschoolse activiteiten. Anders dan andere Children's Zones, organiseert Team Toekomst zelf geen activiteiten, maar verbindt zij kinderen met bestaande activiteitenaanbieders. Kinderen kunnen deelnemen aan activiteiten op vier gebieden: (1) sport, (2) muziek, (3) cultuur en (4) huiswerkbegeleiding. Volgens het team is alleen toeleiding naar buitenschoolse activiteiten niet voldoende; er moet bovendien sprake zijn van (1) een maatwerkpakket aan activiteiten, gekenmerkt door (2) structurele participatie en (3) lidmaatschap van een vereniging, in combinatie met (4) persoonlijke begeleiding door een mentor.

Volgens de teamleden moet deze interventie op korte termijn de sociaal-emotionele vaardigheden, self-efficacy en schoolprestaties van de deelnemers verbeteren. Dit zou op middellange termijn resulteren in een versterking van hun sociaal, cultureel en economisch kapitaal, wat er uiteindelijk voor zorgt dat de kinderen zich op lange termijn ontwikkelen tot kansrijke, veerkrachtige jongvolwassenen. Volgens Team Toekomst draagt vroegtijdig investeren in kinderen er dus aan bij dat zij de hulpbronnen verwerven die nodig zijn om uit te groeien tot veerkrachtige bewoners, wat aansluit bij de ideeën van Breton (2001). De interventie heeft daarmee een preventieve insteek, gericht op het verbeteren van het welzijnsniveau van de jeugd van BoTu met het oog op toekomstige uitdagingen (Keck & Sakdapolrak, 2013). In dit geval is de kritiek van Kaika (2017) dus niet terecht, aangezien de onderliggende problemen waarmee de jeugd van BoTu kampt daadwerkelijk worden aangepakt.

Ten tweede is aan de hand van bestaande wetenschappelijke literatuur nagegaan hoe aannemelijk het is dat de geplande activiteiten leiden tot de verwachte korte termijneffecten. De literatuurstudie laat zien dat sterk bewijs bestaat voor het effect van sportdeelname op sociaal-emotionele vaardigheden, self-efficacy en schoolprestaties en voor het effect van huiswerkbegeleiding op schoolprestaties. Voor de effecten van deelname aan muziek en

culturele activiteiten is het bewijs minder overtuigend. Dit betekent echter niet dat dergelijke activiteiten moeten worden verworpen; ondanks de tegenstrijdigheden in bewijsvoering illustreren verschillende studies dat muziek en culturele activiteiten wel de potentie hebben om bij te dragen aan sociaal-emotionele vaardigheden en schoolprestaties. Daarnaast is sterk bewijs gevonden voor drie van de vier condities die volgens Team Toekomst noodzakelijk zijn: structurele participatie, verenigingslidmaatschap en mentorbegeleiding. Daarom kan geconcludeerd worden dat de interventietheorie – enkel bekeken vanuit de korte termijneffecten – voldoende plausibel is om het initiatief van Team Toekomst te implementeren.

## **6.2 Aanbevelingen voor Team Toekomst**

Toch zijn er wel verbeterpunten voor Team Toekomst. Met betrekking tot sportactiviteiten kan ten eerste worden geadviseerd om vooral sport in teamverband te promoten, aangezien teamsport waardevol blijkt te zijn voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Bovendien zouden – met het oog op schoolprestaties – vooral sporten met een hoge mate van fysieke inspanning moeten worden gepromoot. Aangezien sportdeelname op alle drie de ontwikkelingsgebieden (sociaal-emotionele vaardigheden, self-efficacy en schoolprestaties) een positief effect blijkt te hebben, zouden sportactiviteiten de voorkeur moeten krijgen boven muziek en culturele activiteiten. Alleen wanneer kinderen fysiek niet in staat zijn om te sporten of wanneer blijkt dat sporten een averechts effect heeft op het kind, zou men moeten overgaan op muziek of culturele activiteiten. In alle andere gevallen dient gezocht te worden naar een passende sport, wil men na twee jaar zo veel mogelijk effect zien op de ontwikkeling van het kind.

Wanneer een kind achterblijft op schoolprestaties, kan het verstandig zijn om huiswerkbegeleiding verplicht te stellen. Hoewel kinderen naast sport wellicht liever muziek of culturele activiteiten ondernemen, blijkt huiswerkbegeleiding de manier bij uitstek te zijn om schoolprestaties te bevorderen. Wanneer men op alle drie de ontwikkelingsgebieden effecten wil kunnen aantonen, is een combinatie van (team)sport en huiswerkbegeleiding dus het meest geschikt. Aanvullend kan gekozen worden voor muziek of culturele activiteiten, maar dit zou niet de voorkeur moeten krijgen boven sport en huiswerkbegeleiding. Omdat tevens geen sterk bewijs kan worden gevonden voor het hanteren van een maatwerkenpak, zou het team ervoor kunnen kiezen om *waar mogelijk* een meer gestandaardiseerde aanpak te hanteren en alleen *waar nodig* over te gaan op maatwerk. Ook met het oog op de hoge kosten van de interventie kan dit gunstig uitpakken.

Voor aanvullende aanbevelingen is gesproken met twee medewerkers van de Gemeente Rotterdam die betrokken zijn bij het initiatief. Beiden menen dat vooral de mentor (linkwerker)

van toegevoegde waarde is voor de interventie; die “valt of staat” met de manier waarop de linkwerker te werk gaat. Daarom is het belangrijk dat deze volgens een bepaalde methode werkt, iets wat nu nog niet het geval lijkt te zijn. Daarnaast stelt een van hen dat de teamleden ervoor moeten waken dat zij te veel in hun eigen gelijk gaan geloven; als externe experts hier niet in meegaan, kan dat tot botsingen leiden. Team Toekomst moet dus zelfkritisch blijven.

### **6.3 Reflectie en wetenschappelijke aanbevelingen**

Hoewel het initiatief van Team Toekomst onderdeel is van het programma Veerkrachtig BoTu 2028, besteedt men relatief weinig aandacht aan het concept veerkracht. Veerkracht wordt door de teamleden namelijk gezien als een meer abstract, lange termijn-doel. Hoewel alle teamleden ervan overtuigd zijn dat hun interventie zal bijdragen aan de veerkracht van de bewoners en de wijk, definiëren ook zij veerkracht verschillend. Sanchez et al. (2018) beweren dat de verschillende manieren waarop veerkracht wordt gedefinieerd, beïnvloeden hoe een interventie wordt vormgegeven. Voor Team Toekomst is dit echter niet het geval, omdat hun interventie niet is ontworpen met alleen het doel van veerkracht in het achterhoofd. Hoe uiteenlopende conceptualisering van veerkracht (beleids)interventies beïnvloeden, blijft daarom een interessante vraag waarnaar gericht onderzoek zou moeten plaatsvinden. Ook is vervolgonderzoek noodzakelijk om na te gaan of de op basis van bestaande wetenschappelijke literatuur verwachte effecten daadwerkelijk optreden.

Met dit onderzoek is getracht een bijdrage te leveren aan het debat over het belang van buitenschoolse activiteiten voor de ontwikkeling van kinderen. Hoewel middels een literatuurstudie de relaties tussen de verschillende activiteiten en korte termijn-doelen in kaart zijn gebracht, is sterk bewijs voor deze relaties moeilijk te vinden. Vooral over de effecten van muziek en culturele activiteiten bestaat nog veel onduidelijkheid, wat aantoont dat grootschalig experimenteel onderzoek op deze gebieden noodzakelijk is. Ook naar het gebruik van een maatwerk-aanpak in sociale interventies is meer onderzoek nodig, aangezien bestaand onderzoek zich vooral focust op interventies in de zorg.

Tot slot moet worden benoemd dat – vanwege de begrensde omvang van dit onderzoek – alleen de plausibiliteit van de korte termijn-effecten in kaart is gebracht. Hoewel dit voor nu het meest relevant is voor Team Toekomst, zou het in het kader van het programma Veerkrachtig BoTu 2028 waardevol zijn om ook de plausibiliteit van de (middel)lange termijn-effecten in kaart te brengen. Het doel van dit programma is namelijk om BoTu veerkrachtiger te maken, maar of Team Toekomst hier op lange termijn in slaagt, blijft voor nu een kwestie van gissen.

## Literatuurlijst

- Algemeen Dagblad. (2020, 6 januari). *Aboutaleb: 'Terwijl we vooruitgaan, mogen we niemand achterlaten'*. Verkregen van <https://www.ad.nl/rotterdam/aboutaleb-terwijl-we-vooruitgaan-mogen-we-niemand-achterlaten~ae811933/>
- Annesi, J. J. (2006). Relations of physical self-concept and self-efficacy with frequency of voluntary physical activity in preadolescents: Implications for after-school care programming. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(4), 515-520. doi:10.1016/j.jpsychores.2006.04.009
- Annesi, J. J., Faigenbaum, A. D., Westcott, W. L., & Smith, A. E. (2008). Relations of self-appraisal and mood changes with voluntary physical activity changes in African American preadolescents in an after-school care intervention. *Journal of Sports Science & Medicine*, 7(2), 260-268.
- Avanecean, D., Calliste, D., Contreras, T., Lim, Y., & Fitzpatrick, A. (2017). Effectiveness of patient-centered interventions on falls in the acute care setting compared to usual care: A systematic review. *JBI Database of Systematic Reviews and Implementation Reports*, 15(12), 3006-3048. doi:10.11124.JBISRIR-2016-003331
- Baarda, B., Van der Hulst, M., & De Goede, M. (2012). *Basisboek interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers.
- Babo, G. D. (2004). The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, 22(1), 14-27. doi:10.1177/1321103X040220010301
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90. doi:10.1080/0013191042000274196
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. doi:10.1080/02671520701809817
- Bailey, R., Hillman, C., Arent, S., & Petitpas, A. (2013). Physical activity: An underestimated investment in human capital? *Journal of Physical Activity & Health*, 10(3), 289-308. doi:10.1123/jpah.10.3.289
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York, NY: Academic Press.

- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13(6), 4-16. doi:10.3102/0013189X013006004
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. London, England: Sage.
- Boonstra, N., & Hermens, N. (2011). *De maatschappelijke waarde van sport: Een literatuurreview naar de inverdieneffecten van sport*. Utrecht, Nederland: Verwey-Jonker Instituut.
- Bospoldertussendijken.nl. (z.d.). *Veerkrachtig BoTu 2028*. Verkregen van <https://bospoldertussendijken.nl/wp-content/uploads/2019/07/BrochureBospolder.pdf>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Breton, M. (2001). Neighborhood resiliency. *Journal of Community Practice*, 9(1), 21-36. doi:10.1300/J125v09n01\_02
- Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 337-346. doi:10.1016/j.ecresq.2012.08.002
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bugos, J. A., Kochar, S., & Maxfield, N. (2016). Intense piano training on self-efficacy and physiological stress in aging. *Psychology of Music*, 44(4), 611-624. doi:10.1177/0305735615577250
- Bungay, H., & Vella-Burrows, T. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: A rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 44-52. doi:10.1177/1757913912466946
- Caldarella, P., Adams, M. B., Valentine, S. B., & Young, K. R. (2009). Evaluation of a mentoring program for elementary school students at risk for emotional and behavioral disorders. *New Horizons in Education*, 57(1), 1-16.
- Castelli, D. M., Centeio, E. E., Hwang, J., Barcelona, J. M., Glowacki, E. M., Calvert, H. G., & Nicksic, H. M. (2014). The history of physical activity and academic performance research: Informing the future. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(4), 119-148. doi:10.1111/mono.12133
- Cataldo, R., John, J., Chandran, L., Pati, S., & Shroyer, A. L. (2013). Impact of physical activity intervention programs on self-efficacy in youths: A systematic review. *ISRN Obesity*, 2013. doi:10.1155/2013/586497



- Caterino, M. C., & Polak, E. D. (1999). Effects of two types of activity on the performance of second-, third-, and fourth-grade students on a test of concentration. *Perceptual and Motor Skills*, 89(1), 245-248. doi:10.2466/pms.1999.89.1.245
- Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts. In E. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning* (pp. 1-18). Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Ceprano, M. A. (1995). Strategies and practices of individuals who tutor adult illiterates voluntarily. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(1), 56-64.
- Chaskin, R. J. (2008). Resilience, community, and resilient communities: Conditioning contexts and collective action. *Child Care in Practice*, 14(1), 65-74. doi:10.1080/13575270701733724
- Chong, H. J., & Kim, S. J. (2010). Education-oriented music therapy as an after-school program for students with emotional and behavioral problems. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), 190-196. doi:10.1016/j.aip.2010.03.004
- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels of academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(8), 1515-1519. doi:10.1249/01.mss.0000227537.13175.1b
- Cohen, P. A., Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19(2), 237-248. doi:10.3102/00028312019002237
- Cohen, O., Leykin, D., Lahad, M., Goldberg, A., & Aharonson-Daniel, L. (2013). The conjoint community resiliency assessment measure as a baseline for profiling and predicting community resilience for emergencies. *Technological Forecasting & Social Change*, 80, 1732-1741. doi:10.1016/j.techfore/2012.12.009
- Collard, D. C. M., Boutkan, S., Grimberg, L., Lucassen, J. M. H., & Breedveld, K. (2014). *Effecten van sport en bewegen op de basisschool: Voorstudie naar de relatie tussen sport en bewegen op school en schoolprestaties*. Utrecht, Nederland: Mulier Instituut.
- Converse, N., & Lignugaris-Kraft, B. (2009). Evaluation of a school-based mentoring program for at-risk middle school youth. *Remedial and Special Education*, 30(1), 33-46. doi:10.1177/0741932507314023

- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L., & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory Into Practice, 43*(3), 220-226. doi:10.1207/s15430421tip4303\_8
- Costa-Giomi, E. (2004). Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem. *Psychology of Music, 32*(2), 139-152. doi:10.1177/0305735604041491
- Cox, H. A., & Stephens, L. J. (2006). The effect of music participation on mathematical achievement and overall academic achievement of high school students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 37*(7), 757-763. doi:10.1080/002077390500137811
- Cretney, R. (2014). Resilience for whom? Emerging critical geographies of socio-ecological resilience. *Geography Compass, 8*, 627-640. doi:10.1111/gec3.12154
- Custers, G., & Engbersen, G. (2019). Bourdieu in de buurt: De klassenstructuur van Rotterdam. *Sociologie, 15*(2), 117-147. doi:10.5117/SOC2019.2.001.CUST
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M., & Brain, S. (2008). The impact of participation in performing arts on adolescent health and behavior: A systematic review of the literature. *Journal of Health Psychology, 13*(2), 251-264. doi:10.1177/1359105307086699
- Dobbie, W., & Fryer, R. G., Jr., (2011). Are high-quality schools enough to increase achievement among the poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics, 3*(3), 158-187. doi:10.1257/app.3.3.158
- Doff, W. (2017). *Veerkracht van lokale gemeenschappen: De literatuur op een rij*. Rotterdam, Nederland: Veldacademie.
- Doff, W. (2019). *Kansen en obstakels voor veerkracht*. Rotterdam, Nederland: Kenniswerkplaats Leefbare Wijken.
- Dunn, C. L. M. (2010). *The Harlem Children's Zone: A literature review of programs and practices* (Master's thesis, University of North Carolina Wilmington). Verkregen van <http://dl.uncw.edu/Etd/2010-2/dunnc/charlottedunn.pdf>
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Arts Education Policy Review, 100*(1), 32-40. doi:10.1080/10632919809599448
- Findlay, L. C., & Coplan, R. J. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioural Science, 40*(3), 153-161. doi:10.1037/0008-400X.40.3.153

- Fitzpatrick, K. R. (2006). The effect of instrumental music participation and socioeconomic status on Ohio fourth-, sixth-, and ninth-grade proficiency test performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 73-84. doi:10.1177/002242940605400106
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641-659. doi:10.1002/jcop.10075
- Forseth, S. D. (1980). Art activities, attitudes, and achievement in elementary mathematics. *Studies in Art Education*, 21(2), 22-27. doi:10.1080/00393541.1980.11650257
- Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138. doi:10.1080/00220670309598801
- Gemeente Rotterdam. (2020). *Wijkprofiel Rotterdam 2020*. Verkregen van <https://wijkprofiel.rotterdam.nl/nl/2020/rotterdam>
- Gooding, L. F. (2011). The effect of a music therapy social skills training program on improving social competence in children and adolescents with social skills deficits. *Journal of Music Therapy*, 48(4), 440-462. doi:10.1093/jmt/48.4.440
- Gouzouasis, P., Guhn, M., & Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9(1), 81-92. doi:10.1080/14613800601127569
- Griffin, M. M., & Griffin, B. W. (1998). An investigation of the effects of reciprocal peer tutoring on achievement, self-efficacy, and test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 23(3), 298-311. doi:10.1006/ceps.1998.0971
- Hall, P. A., & Lamont, M. (2012). Introduction. In P. A. Hall & M. Lamont (Eds.), *Social resilience in the neo-liberal era* (pp. 5-52). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi:10.1177/0255761410370658
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hanson, D. (2013). *Assessing the Harlem Children's Zone* (CPI Discussion Paper No. 8). Verkregen van [http://s3.amazonaws.com/thf\\_media/2013/pdf/CPI\\_DP\\_08.pdf](http://s3.amazonaws.com/thf_media/2013/pdf/CPI_DP_08.pdf)

- Helwig, C., & Thomas, M. S. (1973). Predicting choral achievement through use of musicality and intelligence scores. *Journal of Research in Music Education*, 21(3), 276-280. doi:10.2307/3345098
- Hermens, N., Super, S., & Verkooijen, K. (2017). *Onderzoek jeugd, zorg en sport: Samenvatting*. Wageningen, Nederland: Wageningen University & Research.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346-361. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x
- Hetland, L., & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3-6. doi:10.1080/10632910109600008
- Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2001). The effects of an after-school tutoring program on the academic performance of at-risk students and students with LD. *Remedial and Special Education*, 22(3), 172-186. doi:10.1177/074193250102200305
- James, N. (2005). *'Actup!' Theatre as education and its impact on young people's learning* (CLMS Working Paper No 46). Leicester, UK: Centre for Labour Market Studies, University of Leicester.
- Kafer, H., & Kennell, R. (1998). National survey of high school pianists. *The American Music Teacher*, 49(1), 34-38.
- Kaika, M. (2017). 'Don't call me resilient again!': The New Urban Agenda as immunology ... or ... what happens when communities refuse to be vaccinated with 'smart cities' and indicators. *Environment & Urbanization*, 29(1), 89-102. doi:10.1177/0956247816684763
- Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 93-110. doi:10.1007/s10935-005-1847-x
- Keck, M., & Sakdapolrak, P. (2013). What is social resilience? Lessons learned and ways forward. *Erdkunde*, 67(1), 5-19. doi:10.3112/erdkunde.2013.01.02
- Kemp, M. (2006). Promoting the health and wellbeing of young black men using community-based drama. *Health Education*, 106(3), 186-200. doi:10.1108/09654280610658532
- Kerr, K., & Dyson, A. (2014). Developing an evidence-based rationale for a Children's Zone Approach. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 97-112.

- King, A. C., Taylor, C. B., & Haskell, W. L. (1993). Effects of differing intensities and formats of 12 months of exercise training on psychological outcomes in older adults. *Health Psychology, 12*(4), 292-300. doi:10.1037/0278-6133.12.4.292
- Kvet, E. J. (1985). Excusing elementary school students from regular classroom activities for the study of instrumental music: The effect on sixth-grade reading, language, and mathematics achievement. *Journal of Research in Music Education, 32*(1), 45-54. doi:10.2307/3344757
- LaGasse, A. B. (2014). Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *Journal of Music Therapy, 51*(3), 250-275. doi:10.1093/jmt/thu012
- Lang, T. (2010). Urban resilience and new institutional theory: A happy couple for urban and regional studies? In B. Müller (Ed.), *German Annual of Spatial Research and Policy 2010* (pp. 15-24). Berlin, Germany: Springer.
- Laursen, E. K. (2002). Seven habits of reclaiming relationships. *Reclaiming Children and Youth, 11*(1), 10-14.
- Lauver, D. R., Ward, S. E., Heidrich, S. M., Keller, M. L., Bowers, B. J., Brennan, P. F., Kirchhoff, K. T., & Wells, T. J. (2002). Patient-centered interventions. *Research in Nursing & Health, 25*(4), 246-255. doi:10.1002/nur.10044
- Legette, R. M. (1994). The effect of a selected use of music instruction on the self-concept and academic achievement of elementary public school students. *Dissertation Abstracts International, 54*(7), 2502A.
- Leung, K. C., & Graham, S. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 558-579. doi:10.1037/a0037698
- Linch, S. A. (1994). Differences in academic achievement and level of self-esteem among high school participants in instrumental music, non-participants, and students who discontinue instrumental music education. *Dissertation Abstracts International, 54*(9), 3362A.
- Lindner, K. J. (2002). The physical activity participation – academic performance relationship revisited: Perceived and actual performance and the effect of banding (academic tracking). *Pediatric Exercise Science, 14*(2), 155-169. doi:10.1123/pes.14.2.155
- Lub, V. (2013). *Schoon, heel en werkzaam? Een wetenschappelijke beoordeling van sociale interventies op het terrein van buurtleefbaarheid*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma Uitgevers.

- MacKinnon, D., & Derickson, K. D. (2013). From resilience to resourcefulness: A critique of resilience policy and activism. *Progress in Human Geography*, 37(2), 253-270. doi:10.1177/0309132512454775
- Matarrita-Cascante, D., Trejos, B., Qin, H., Joo, D., & Debner, S. (2017). Conceptualizing community resilience: Revisiting conceptual distinctions. *Community Development*, 48(1), 105-123. doi:10.1080/15575330.2016.1248458
- McAuley, E., & Blissmer, B. (2000). Self-efficacy determinants and consequences of physical activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 28(2), 85-88.
- McAuley, E., Konopack, J. F., Motl, R. W., Morris, K. S., Doerksen, S. E., & Rosengren, K. R. (2006). Physical activity and quality of life in older adults: Influence of health status and self-efficacy. *Annals of Behavioral Medicine*, 31(1), 99-103. doi:10.1207/s15324796abm3101\_14
- McAuley, E., Lox, C., & Duncan, T. E. (1993). Long-term maintenance of exercise, self-efficacy, and physiological change in older adults. *Journal of Gerontology*, 48(4), 218-224. doi:10.1093/geronj/48.4.P218
- Montello, L., & Coons, E. E. (1998). Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning, and behavioral disorders. *Journal of Music Therapy*, 35(1), 49-67. doi:10.1093/jmt/35.1.49
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(4), 35-46.
- Morrison, G. M., Storino, M. H., Robertson, L. M., Weissglass, T., & Dondero, A. (2000). The protective function of after-school programming and parent education and support for students at risk for substance abuse. *Evaluation and Program Planning*, 23(3), 364-371. doi:10.1016/S0149-7189(00)00025-2
- Movisie. (2014). *Procesevaluatie bij de beoordeling van interventies*. Verkregen van <https://www.movisie.nl/sites/movisie.nl/files/2018-05/databank-factsheet-procesevaluatie.pdf>
- Nieman, P. (2002). Psychosocial aspects of physical activity. *Pediatrics & Child Health*, 7(5), 309-312.
- North, T. C., McCullagh, P., & Tran, Z. V. (1990). Effect of exercise on depression. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 18(1), 379-416. doi:10.1249/00003677-199001000-00016

- NPRZ. (2019). *Uitvoeringsplan 2019-2022*. Verkregen van <https://www.nprz.nl/media/290/download/NPRZ%20uitvoeringsprogramma%202019-2022%20a.pdf?v=1>
- Paulle, B., Huisman, C., & Fiorito, T. (2015). *Kinderfaculteit Pendrecht: Een evaluatie van de pilotfase en een blik op de toekomst*. Verkregen van <https://www.deverrebergen.nl/app/uploads/2019/03/2015-KF-evaluatie-van-de-pilotfase-en-blik-op-de-toekomst.pdf>
- Raviv, S., & Low, M. (1990). Influence of physical activity on concentration among junior high-school students. *Perceptual and Motor Skills*, 70(1), 67–74. doi:10.2466/pms.1990.70.1.67
- Root Wilson, K. A. (2009). *Effect of music education on early adolescents' adaptive skills, health-enhancing behaviors, and self-efficacy* (Doctoral dissertation). Greeley, CO: University of Northern Colorado.
- Rose, D., Jones Bartoli, A., & Heaton, P. (2019). Measuring the impact of musical learning on cognitive, behavioural and socio-emotional wellbeing development in children. *Psychology of Music*, 47(2), 284-303. doi:10.1177/0305735617744887
- Rothman, T., & Henderson, M. (2011). Do school-based tutoring programs significantly improve student performance on standardized tests? *Research in Middle Level Education Online*, 34(6), 1-10.
- Ruijter, D. (2014). *Naar etnische gelijkheid in onderwijsprestaties: Het effect van educatieve ondersteuning op de onderwijsprestaties van kinderen van Turkse afkomst en het verband met ouderlijke betrokkenheid* (Masterthesis). Verkregen van <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/315854/Ruijter,%20D.pdf?sequence=2>
- Rutten, E. A., Stams, G. J., Biesta, G. J. J., Schuengel, C., Dirks, E., & Hoeksma, J. B. (2007). The contributions of organized youth sport to antisocial and prosocial behavior in adolescent athletes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3), 255-264. doi:10.1007/s10964-006-9085-y
- Rutten, E. A., Stams, G. J. J. M., Dekovic, M., Schuengel, C., Hoeksma, J., & Biesta, G. (2004). Jeugdsport en morele socialisatie. *Pedagogiek*, 24(4), 324-341.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Kolody, B., Lewis, M., Marshall, S., & Rosengard, P. (1999). Effects of health-related physical education on academic achievement: Project SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(2), 127-134. doi:10.1080/02701367.1999.10608030
- Sanchez, A., Van der Heijden, J., & Osmond, P. (2018). The city politics of an urban age: Urban

- resilience conceptualisations and policies. *Palgrave Communications*, 4(1), 1-12. doi:10.1057/s41599-018-0074-z
- Schafer, W. E. (1969). Some social sources and consequences of interscholastic athletics: The case of participation and delinquency. *International Review of Sport Sociology*, 4(1), 63-81. doi:10.1177/101269026900400104
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Education Psychology*, 98(2), 457-468. doi:10.1037/0022-0663.98.2.457
- Schneider, S., Vogt, T., Frysch, J., Guardiera, P., & Strüder, H. K. (2009). School sport – A neurophysiological approach. *Neuroscience Letters*, 467(2), 131-134. doi:10.1016/j.neulet.2009.10.022
- Shephard, R. J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. *Pediatric Exercise Science*, 9(2), 113-126. doi:10.1123/pes.9.2.113
- Shi, Z. M., Lin, G. H., & Xie, Q. (2016). Effects of music therapy on mood, language, behavior, and social skills in children with autism: A meta-analysis. *Chinese Nursing Research*, 3(3), 137-141. doi:10.1016/j.cnre.2016.06.018
- Snel, E. (2013). De Theory of Change-benadering: Weten is méér dan meten. In J. Omlo & P. Rensen (Eds.), *Weten wat werkt. Passend evaluatieonderzoek in het sociale domein* (pp. 145-164). Amsterdam, Nederland: Uitgeverij SWP.
- Social Impact by Design. (2019). *Teams: Zeven teams*. Verkregen van <https://www.gobotu.nl/teams/>
- Spaans, M., & Waterhout, B. (2017). Building up resilience in cities worldwide – Rotterdam as participant in the 100 Resilient Cities Programme. *Cities*, 61, 109-116. doi:10.1016/j.cities.2016.05.01
- Stevens, J., Story, M., Ring, K., Murray, D. M., Cornell, C. E., Juhaeri, & Gittelsohn, J. (2003). The impact of the Pathways intervention on psychosocial variables related to diet and physical activity in American Indian schoolchildren. *Preventive Medicine*, 37(1), 570-579. doi:10.1016/j.ypmed.2003.08.012
- Thomas, S. L., Lewis, S., Hyde, J., Castle, D., & Komesaroff, P. (2010). “The solution needs to be complex.” Obese adults’ attitudes about the effectiveness of individual and population based interventions for obesity. *BMC Public Health*, 10, 420-428. doi:10.1186/1471-2458-10-420.



- Thompson, I., & Tawell, A. (2017). Becoming other: Social and emotional development through the creative arts for young people with behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(1), 18-34. doi:10.1080/13632752.2017.1287342
- Trainor, L. J., Marie, C., Gerry, D., Whiskin, E., & Unrau, A. (2012). Becoming musically enculturated: Effects of music classes for infants on brain and behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 129-138. doi:10.1111/j.1749-6632.2012.06462.x
- Tucker, C., Chennault, S., Brady, B., Fraser, K., Gaskin, V., Dunn, C., & Frisby, C. (1995). A parent, community, public schools, and university involved partnership education program to examine and boost academic achievement and adaptive functioning skills of African-American students. *Journal of Research and Development in Education*, 28(3), 174-185.
- Ulas, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880. doi:10.3844/ajassp.2008.876.880
- Upitis, R., Smithrim, K., Patteson, A., & Meban, M. (2001). The effects of an enriched elementary arts education program on teacher development, artist practices, and student achievement: baseline student achievement and teacher data from six Canadian sites. *International Journal of Education & the Arts*, 2(8). Verkregen van <http://www.ijea.org/v2n8/>
- Weiss, C. H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation in complex community initiatives for children and families. In: J. Connell, A. Kubisch, L. Schorr & C. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives: Volume I, concepts, methods and contexts* (pp. 65-92). Washington, DC: Aspen Institute.
- Wilson, G. A. (2012). Community resilience, globalization, and transitional pathways of decision-making. *Geoforum*, 43(6), 1218-1231. doi:10.1016/j.geoforum.2012.03.008
- Wilson, D. K., Friend, R., Teasley, N., Green, S., & Reaves, I. L. (2002). Motivational versus social cognitive interventions for promoting fruit and vegetable intake and physical activity in African American adolescents. *Annals of Behavioral Medicine*, 24(4), 310-319. doi:10.1207/S15324796ABM2404\_07
- Yazici, E. (2017). The impact of art education program on the social skills of preschool children. *Journal of Education and Training studies*, 5(5), 17-26. doi:10.11114/jets.v5i5.2231

## Bijlage 1: Topiclijst interviews

### **1. Persoonlijke achtergrond**

**Q1:** Allereerst zou ik u willen vragen om kort uw persoonlijke achtergrond te schetsen.

**Q2:** Hoe bent u in aanraking gekomen met het programma ‘Veerkrachtig BoTu 2028’?

### **2. Initiatief**

#### ***a) Doelen***

**Q3:** Zou u mij kunnen vertellen hoe het initiatief tot stand gekomen is?

**Q4:** Wat zijn de doelstellingen van het initiatief volgens u?

**Q5:** Kunt u de doelgroep van het initiatief kort omschrijven?

#### ***b) Interventie***

**Q6:** Welke activiteiten zet Team Toekomst op voor deze doelgroep?

**Q7:** Welke veranderingen verwachten jullie te realiseren met deze activiteiten?

**Q8:** Over welke middelen beschikken jullie om de geplande activiteiten te realiseren?

**Q9:** Waarom denken jullie met de geplande activiteiten de doelstellingen te kunnen bereiken? Waarop is dit gebaseerd?

#### ***c) Veerkracht***

**Q10:** Wat verstaat u onder de term ‘veerkracht’?

**Q11:** Hoe levert jullie initiatief een bijdrage aan het bredere doel van het veerkrachtig maken van Bospolder-Tussendijken?

### **3. Samenwerking**

#### ***a) Intern***

**Q12:** Hoe zijn u en de andere teamleden samen terechtgekomen in Team Toekomst?

**Q13:** Hoe zijn jullie tot de gestelde doelen en geplande activiteiten gekomen?

**Q14:** Hoe is het team georganiseerd (in haar dagelijkse praktijk)?

**Q15:** Hoe ervaart u het samenwerkingsproces met de andere teamleden?

**Q16:** Zijn er nog dingen die u zelf verbeterd zou willen zien aan het team ten opzichte van hoe het op dit moment verloopt?

#### ***b) Extern***

**Q17:** Welke andere partijen zijn naast de teamleden betrokken bij het initiatief?

**Q18:** Hoe werkt Team Toekomst samen met lokale overheidsinstanties?

**Q19:** Met welke buurtorganisaties werkt uw team samen?

**Q20:** Hoe heeft u het verloop van de samenwerking met de andere actoren de afgelopen maanden ervaren?

**4. Buurt**

**Q21:** In welke mate zijn buurtbewoners op de hoogte/betrokken bij het initiatief?

**Q22:** Wat levert jullie initiatief op voor de buurt?

**5. Toekomst**

**Q23:** Heeft de Covid-19 crisis invloed op jullie geplande interventie?

**Q24:** Hoe ziet u het initiatief van Team Toekomst evolueren in de komende jaren?

**Q25:** Hoe ziet u Bospolder-Tussendijken over 10 jaar (wanneer het programma volgens de planning gerealiseerd zou moeten zijn)?

**6. Uitleiding**

**Q26:** Heeft u zelf nog opmerkingen of zaken te melden die volgens u misschien niet of te weinig aan bod zijn gekomen tijdens het interview?

*N.B.: deze topiclijst bevat vragen die wel aan bod zijn gekomen tijdens de interviews, maar niet zijn meegenomen in dit onderzoek.*