



Stichting IMC Weekendschool

Een bewezen praktijk

Merel van Heusden BSc, Kees van Driel - Februari 2021

Inhoud

1. Inleiding	3
2. Stichting IMC Weekendschool	3
2.1 Doelstellingen	4
2.2 Aanvullend onderwijs	4
2.3 Weekendschoollessen	5
2.4 IMC Basis, IMC on Tour en IMC Alumni	5
3. Wat is Social Emotional Learning (SEL)?	6
3.1 SEL-eigenschappen	6
3.2 Wat voor varianten/programma's van SEL zijn er?	7
3.3 SAFE-criteria	7
4. Positive Youth Development	8
5. PYD vs SEL	9
6. Wat verbindt SEL, PYD en Stichting IMC Weekendschool?	10
7. Bewijs voor positieve effecten van SEL en PYD	12
7.1 Positieve effecten op gedrag	12
7.2 Positieve effecten op SEL-competenties en houding	12
7.3 Positieve effecten op schoolresultaten	13
7.4 Positieve langetermijneffecten	13
7.5 Kleine maar betekenisvolle, positieve effecten	13
8. Discussie en conclusie	14
Literatuur	16

1. Inleiding

Stichting IMC Weekendschool is in 1998 ontstaan na signalering van een psycho-/sociologisch tekort bij jongeren uit arme wijken door oprichter psycholoog/psychotherapeut Heleen Terwijn. Het ontwerp van weekendschoolonderwijs was een goed geïnformeerde creatie. Interessant genoeg weet weekendschoolonderwijs zich heden ook door moderne wetenschappelijke theorie sterk onderbouwd. Dit paper presenteert deze moderne wetenschappelijke onderbouwing van Stichting IMC Weekendschool. Het hoofddoel van Stichting IMC Weekendschool is om haar leerlingen zó uit te rusten dat ze zelfstandig en gemotiveerd een plek innemen in de maatschappij die past bij hun voorkeuren en talenten. Dit doet de weekendschool door leerlingen de gelegenheid te bieden om in meerjarige programma's zichzelf, de samenleving en hun mogelijkheden te leren kennen. Hoewel het concept van Stichting IMC Weekendschool uniek is, zijn er wat betreft de doelstellingen wereldwijd vele vergelijkbare initiatieven. In de Verenigde Staten zijn initiatieven met vergelijkbare doelstellingen samengebracht in verschillende overkoepelende wetenschappelijke modellen/theorieën, met name door het Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) dat zich richt op de Social Emotional Learning theorie (SEL) en door Positive Youth Development (PYD). Dit paper toont aan dat het onderwijs van Stichting IMC Weekendschool een bewezen SEL/PYD-praktijk is.

2. Stichting IMC Weekendschool

Stichting IMC Weekendschool biedt aanvullend onderwijs aan jongeren van tien tot veertien jaar uit de armste wijken van Nederland. Juist bij deze groep leerlingen kan SEL-onderwijs bijdragen aan het vergroten van de weerbaarheid en het verbeteren van academische resultaten (Reyes, Elias, Parker & Rosenblatt, 2013). Verder is onderwijs waarin de eigen interesses centraal staan passend bij deze leeftijdsfase. Kinderen van tien tot veertien jaar zijn namelijk bezig met identiteitsontwikkeling waardoor ze nieuwsgierig zijn en graag hun eigen leerinteresses volgen (Nagaoka, Farrington, Ehrlich, Heath et al., 2015); iets wat niet altijd optimaal wordt gefaciliteerd in een regulier curriculum. In het oudste programma van Stichting IMC Weekendschool, de weekendscholen, krijgen jongeren gedurende drie jaar elke zondag buitenschools les van bevlogen vakexperts (vrijwilligers) die hen kennis laten maken met hun vakgebied. Het driejarig curriculum omvat onder andere: Journalistiek, Recht, Filosofie, Poëzie, Geneeskunde, Techniek, Ondernemen, Film, Sterrenkunde, Politiek en Beeldende Kunst. De nadruk ligt op meedoen en ervaren (i.p.v. 'leren over'). De weekendscholen (en de overige programma's van de stichting) zijn voor jongeren van alle schoolniveaus.

Stichting IMC Weekendschool stelt zich ten doel jongeren uit te rusten om zelfstandig en gemotiveerd een plek in te nemen in de samenleving. Daartoe stelt ze jongeren in staat zichzelf en de samenleving te leren kennen (hun interesses, hun kwaliteiten). Door zich drie jaar lang elke zondag in te leven en mee te werken in de werelden van professionals, ontwikkelen weekendschool jongeren spelenderwijs hun maatschappijkennis, zelfkennis, en vaardigheden, plus het lef om hun interesses te volgen.

De weekendschool voedt de natuurlijke motivatie van jongeren en moedigt hen aan de wereld met een open, nieuwsgierige houding tegemoet te treden. Doordat de gastdocenten met de kinderen delen wat hen bezig houdt, ervaren de jongeren de lessen niet als 'moeten,' maar als introducties in de maatschappij en als bevrediging van hun nieuwsgierigheid. De lessen hebben niet alleen effect op de jongeren; ook de gastdocenten ervaren de ontmoetingen als waardevol. Beide groepen werken samen op een manier die in het dagelijks leven zelden voorkomt, en leren van elkaar.

2.1 Doelstellingen

De centrale doelstelling van de weekendschool is jongeren erop voor te bereiden zelfstandig en gemotiveerd hun plaats te vinden in de samenleving. Hiertoe wordt concreet gewerkt aan drie doelstellingen:

1. De maatschappij leren kennen: toekomstperspectieven verbreden;
2. Zichzelf leren kennen: experimenteren met interesses, levensvaardigheden ontwikkelen (samenwerken, discussiëren, presenteren, conflicthantering, enzovoort);
3. Zichzelf plaatsen in de samenleving: experimenteren met sociale rollen, lef ontwikkelen om met professionals om te gaan en de eigen interesses te volgen, verdieping in morele vraagstukken, in de context van diverse beroepspraktijken.

2.2 Aanvullend onderwijs

Stichting IMC Weekendschool vult het reguliere onderwijs aan, dat voornamelijk diplomagericht is. In het reguliere onderwijs worden kennis en vaardigheden gemeten aan de hand van toetsen. Uiteindelijk leidt dit systeem naar een diploma dat een bepaalde mate van kennis en kunde aantoont, deuren opent en mogelijkheden biedt voor werk of een vervolgopleiding. Maar regulier onderwijs bereidt jongeren (nog) slechts spaarzaam voor op hun leven na het diploma. Om dat leven goed aan te gaan, moeten jongeren ertoe uitgerust zijn gemotiveerde keuzes te maken. De basis daartoe ontstaat slechts gedeeltelijk door het volgen van schoolvakken. Essentieel zijn het opdoen van ervaringen in de maatschappij, experimenteren met voorkeuren,

ontwikkelen van levensvaardigheden en het lef om op kansen af te stappen. Stichting IMC Weekendschool richt zich op het leggen van deze basis.

2.3 Weekendschoollessen

In de weekendschoollessen kruipen de leerlingen in de huid van bijvoorbeeld advocaten, journalisten, kunstenaars, ingenieurs en ondernemers. Om de inleving te bevorderen, worden attributen uit de 'echte' wereld gebruikt, zoals toga's, operatiekleding, microscopen en sterrenkijkers. Excursies maken onderdeel uit van alle vakken, bijvoorbeeld naar de rechtbank, sterrenwacht, boerderij, brandweerkazerne en televisiestudio. De nadruk ligt steeds op zelf doen en ervaren. In de lessen wordt spelenderwijs vakkennis geleerd, en daarnaast vaardigheden en waarden. Hoewel er in de lessen geen expliciete nadruk ligt op taalontwikkeling dragen de weekendschoollessen bij aan taalontwikkeling, alleen al doordat elke gastdocent zijn of haar eigen jargon meeneemt. Nieuwe woorden worden uitgelegd en herhaald. Ook spreken de gastdocenten bijvoorbeeld met de jongeren over hun beroepsethiek en ervaren de jongeren elke zondag weer dat werk iets is waaraan men veel plezier en bevrediging kan ontleen.

In drie jaar volgen de leerlingen ongeveer vijftien weekendschoolvakken, die elk doorgaans vier zondagen beslaan. In een lessenreeks wordt altijd naar een eindproduct toegewerkt zoals een voorstelling, krant, maquette, presentatie of toernooi. Daarnaast zijn er speciale zondagen zoals de sportdag en klassendagen. Het curriculum wordt volgens vaste leidraden samengesteld. Binnen het basisprogramma is echter ook nadrukkelijk ruimte voor de interesses van de groep.

2.4 IMC Basis, IMC on Tour en IMC Alumni

Stichting IMC Weekendschool is gestart waar ze het hardst nodig is; in sociaaleconomische achterstandswijken. Ze behelst echter een algemene onderwijsvisie, en zou idealiter voor alle jongeren toegankelijk moeten zijn. Uitbreiding van het gedachtegoed wordt daarom niet zozeer gezocht in de groei van het aantal vestigingen maar in het slaan van de brug naar het reguliere onderwijs. Op dit moment (februari 2021) wordt op 37 basisscholen in middelgrote gemeentes wekelijks onder schooltijd weekendschoolonderwijs aangeboden aan groepen zeven en acht, onder de naam IMC Basis. Onder de naam IMC on Tour wordt dit programma aangeboden aan de specifieke doelgroep van nieuwkomerkinderen die in een taalklas zitten. Om leerlingen ook na hun vaste weekendschoolprogramma te begeleiden is IMC Alumni opgezet. Via IMC Alumni kunnen oud-leerlingen gebruik maken van een groot netwerk van alumni, gastdocenten en begeleiders dat verdere steun kan bieden bij persoonlijke ontwikkeling en het maken van keuzes. In recent onderzoek onder Weekendschoolalumni bleek dat alumni met een meer

actieve deelname aan het programma meer positief terugkijken op hun tijd bij de Weekendschool (Helms, Fukkink, van Driel & Vorst, 2021).

3. Wat is Social Emotional Learning (SEL)?

Het onderzoeksveld van SEL is ontstaan vanuit het inzicht dat academische vaardigheden of *hard skills* niet voldoende zijn om een succesvol en bevredigend leven te leiden (Osher, Kidron, Brackett, Dymnicki, Jones & Weissberg, 2016). Zij beschrijven kritiek vanuit de academische gemeenschap op de nauwe focus op academische prestaties en cognitieve vaardigheden. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat emotionele- en cognitieve intelligentie moeilijk te scheiden zijn en elkaar beïnvloeden (Elias, 1997, hoofdstuk 1). Verder ontbrak de blik op de gehele situatie van het kind, inclusief zijn omgeving (Osher et al., 2016). Daarentegen is SEL ingebed in een holistische visie op leren en ontwikkeling. SEL is ontstaan vanuit het gedachtegoed van Bronfenfeller (1979), die in zijn ecologische model voorstelde dat leren plaatsvindt in interactie met anderen en niet alleen maar op school maar ook daarbuiten (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). Verder gaat de benadering ervan uit dat een positieve omgeving op school en daarbuiten bijdraagt aan een beter leerproces (Elbertson, Brackett & Weissberg, 2009). Onderwijsprogramma's gebaseerd op SEL stellen dan ook als doel om een betere leeromgeving te creëren die aanzet tot het ontwikkelen van SEL-eigenschappen. Volgens SEL-onderzoekers kunnen deze in samenhang met een positieve leeromgeving bijdragen aan het verminderen van problemen op school en het verbeteren van academische prestaties (Durlak & Weissberg, 2010). Tegenwoordig is dan ook een groot onderzoeksveld naar SEL ontstaan. Een scan van de wetenschappelijke database WorldCat leert ons dat over SEL de laatste 25 jaar ruim 1.000 artikelen geschreven zijn met "Social Emotional Learning" in de titel, waarvan ruim 600 verslagen van empirisch onderzoek (Corcoran, Cheung, Kim en Xie, 2018) naar SEL-praktijken. Ondanks het belang van het ontwikkelen van SEL-vaardigheden en de gunstige effecten die uit onderzoek naar voren komen, is er op de meeste scholen nog weinig aandacht voor SEL-onderwijs (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

3.1 SEL-eigenschappen

Elias (1997, hoofdstuk 1) beschrijft SEL als: "*the process through which children and adults develop the skills, attitudes, and values necessary to acquire social and emotional competence*", p. 2. SEL is dus een leerproces waarbij niet enkel kennis wordt opgedaan en sociale en emotionele vaardigheden worden ontwikkeld, maar ook minder tastbare eigenschappen waaronder normen, waarden en attitudes. Voorbeelden van sociale en emotionele competenties die bij SEL ontwikkeld worden zijn: samenwerken, het reguleren van emoties en probleemoplossend vermogen. Het gaat om het

begrijpen en managen van jezelf maar ook relaties met anderen en de grotere groepen waartoe je behoort. Voorbeelden van waarden en attitudes die ontwikkeld worden, zijn: openheid, verbondenheid en een positieve houding tegenover jezelf. Dit zijn eigenschappen die op zichzelf weer de beheersing van vaardigheden vereisen als het vermogen om problemen op te lossen en sociale signalen te kunnen begrijpen. SEL-eigenschappen dragen dus niet enkel bij aan academische prestaties, maar fungeren ook als middel om andere SEL eigenschappen te ontwikkelen (Osher et al., 2016). SEL-competenties vormen aldus een geheel waar de verschillende componenten elkaar versterken, al worden ze vaak als losstaande eigenschappen geconceptualiseerd.

3.2 Wat voor varianten/programma's van SEL zijn er?

SEL biedt een *framework* waaronder een verscheidenheid aan SEL-programma's en modellen vallen, soms specifiek gekoppeld aan werkvelden en disciplines met eigen programma's en concepten (Jones & Doolittle, 2017). Zo vallen er zowel praktische lesprogramma's onder als theoretische onderzoekskaders. Ook is er een verschil tussen SEL-programma's die zich meer specifiek richten op het ontwikkelen van SEL-vaardigheden met het oog op het verbeteren van academische prestaties, SEL-programma's om probleemgedrag te voorkomen en SEL-programma's die de persoonlijke 'totaal' ontwikkeling van jongeren als uitgangspunt nemen. Sommige programma's vinden enkel plaats binnen de schoolse context terwijl andere in wisselende omgevingen plaatsvinden en weer andere enkel buiten school. Sommige SEL-varianten beschouwen de SEL-eigenschappen als een palet van vergelijkbare vaardigheden terwijl andere ze in een hiërarchie plaatsen (Osher et al., 2016). Tot slot verschillen varianten/programma's in de precieze eigenschappen die nagestreefd worden en de doelgroep waarop de programma's zich richten.

3.3 SAFE-criteria

Met behulp van de SAFE-criteria kan de kwaliteit en volledigheid van programma's vastgesteld worden. De SAFE-criteria zijn: het programma bevat meerdere onderdelen, vastgelegd in een planning volgens vast stappenplan (*Sequenced*), het programma maakt gebruik van actieve leervormen (*Active*), er wordt specifiek tijd en aandacht besteed aan het bevorderen van vaardigheden (*Focused*) en de doelen van het programma zijn duidelijk uitgelijnd (*Explicit*) (Durlak & Weissberg, 2007). Programma's die voldoen aan de SAFE-criteria sorteren grotere effecten op SEL-eigenschappen en schoolresultaten dan niet-SAFE programma's (Durlak et al., 2011).

Ook het onderwijs van Stichting IMC Weekendschool voldoet aan de SAFE-criteria zoals beschreven door Durlak et al. (2011). Het weekendschool-curriculum beslaat drie jaar, waarin het thema van de lessen gemiddeld om de vier weken wisselt, waarbinnen de lessen dezelfde opzet behouden (*Sequenced*). Kinderen worden actief betrokken bij de les en een enthousiaste houding wordt gestimuleerd (*Active*). In de les wordt, naast het behandelen van het thema, ook impliciet en expliciet tijd gemaakt voor de volgende competenties: vragen stellen, nieuwe dingen proberen, presenteren, met elkaar praten, samenwerken, bewust zijn van jezelf en invloed uitoefenen (*Focused en Explicit*) (Durlak et al., 2011; Elias et al., 1997; Little, Wimer en Weiss, 2007). De programma's IMC Weekendschool, IMC Basis, en IMC on Tour voldoen aan de SAFE-criteria.

4. Positive Youth Development

Positive Youth Development verwijst niet alleen naar de letterlijke ontwikkeling van jongeren maar tevens naar een filosofie (Blyth, 2018). Deze is gebaseerd op de humanistische traditie en gaat ervan uit dat jongeren zich optimaal kunnen ontwikkelen als zij actief ondersteund worden in hun leerproces en er tegelijkertijd ook ruimte gelaten wordt voor interactie en autonomie (Dymnicki, Le Menestrel, Boyd, Lauxman, Oberlander en Osher, 2016). Het is een holistische visie waarbij verschillende onderdelen van de ontwikkeling zoals sociale-, emotionele- en academische ontwikkeling beschouwd worden als even belangrijk (Durlak et al., 2007). Deze filosofie is verwerkt in een grote verscheidenheid aan PYD-programma's. Durlak et al. (2007, p. 270) beschrijven het doel van PYD-programma's als volgt: "*PYD seeks to promote the variety of developmental competencies that young people need to become productive, contributing members of society.*" Bij PYD ligt de nadruk namelijk op het motiveren en enthousiasmeren van jongeren. Er wordt ingespeeld op de belevingswereld van jongeren door hen autonomie te bieden in hun leerproces (Berg, Osher, Same, Nolan, Benson en Jacobs, 2017). In plaats van een leerproces waarbij een leraar kennis en vaardigheden overbrengt op jongeren, probeert PYD het leren in interactie te laten plaatsvinden (Devaney, 2018). PYD gaat ervan uit dat jongeren leren door te ervaren en richt zich op het proces waarbij jongeren leren in plaats van het toetsen van vaardigheden of het behalen van bepaalde uitkomsten. Ook is PYD vooral ontstaan uit de praktijk, net als Stichting IMC weekendschool. Hoewel PYD niet beschikt over een centraal orgaan als CASEL heeft Positive Youth Development wel vijf kerndoelen: *Competence, Connection, Confidence, Caring en Character* (Tolan, Ross, Arkin, Godine en Clark, 2016). *Competence* gaat om sociale, cognitieve, academische en werkgerelateerde competenties (Shek, Dou, Zhu en Chai, 2019). *Connection* gaat om het gevoel van verbinding als individu met de grotere groep of maatschappij (Shek et al., 2019). *Caring* gaat om het tonen van- en handelen naar compassie en empathie. *Character* gaat om het internaliseren van maatschappelijke en persoonlijke normen en waarden. De

kerndoelen zijn verwerkt in een meetschaal die gebruikt wordt om de werking van PYD-programma's te evalueren (Lerner et al., 2011).

De filosofieën van Stichting IMC Weekendschool en PYD sluiten naadloos aan: holistische ontwikkeling, in een humanistische pedagogische aanpak en -curriculum.

5. PYD vs SEL

Het karakteriseren van de verhouding tussen SEL en PYD is lastig omdat het beide begrippen zijn waarbinnen veel en ook dezelfde programma's en doelen te plaatsen zijn. Toch kunnen SEL en PYD het best worden gezien als aparte *frameworks* met een vergelijkbaar doel en grote overeenkomsten (Blyth, 2018; Hensley & Spero, 2019; Ng & Bodrick-Vella, 2019). Dit blijkt ook uit het werk van Jones, Bailey, Brush en Nelson (2019) van het Harvard Taxonomy Project <http://exploresel.gse.harvard.edu/> dat onder andere SEL- en PYD-*frameworks* in kaart brengen met als doel om programma's onderling te vergelijken. Uit het project blijkt dat programma's vooral verschillen in de eigenschappen waar nadruk op ligt, maar niet in de algemene doelen.

Soms lijken de *frameworks* zelfs moeilijk te onderscheiden. SEL-onderzoekers betrekken ook PYD-programma's in hun onderzoeken, zoals Durlak & Weissberg (2010) en omgekeerd zoals bij Curran & Wexler (2016) en SEL-onderzoekers Durlak en Weissberg schreven mee aan een meta-analyse over PYD-programma's (Durlak et al., 2007). De *frameworks* delen de nadruk op SEL-eigenschappen en interactief onderwijs dat reikt tot buiten het klaslokaal (Blyth, 2018). Ook benadrukken beide *frameworks* dat de programma's bijdragen aan het verminderen van kansenongelijkheid in het onderwijs (Blyth, 2018). Beide *frameworks* adresseren identiteitsontwikkeling, positieve relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen en stimuleren het stellen en behalen van persoonlijke doelen (Hensley & Spero, 2019).

Overigens zijn er wel nuanceverschillen tussen de *frameworks*. Vooral de visie op ontwikkeling verschilt. Zo lijkt PYD iets breder dan SEL (Ng & Bodrick-Vella, 2019) aangezien SEL zich voornamelijk richt op sociaal, emotioneel en cognitief functioneren terwijl PYD zich bezighoudt met een breder palet aan ontwikkelingsaspecten, zo ook het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit en maatschappelijke verbondenheid (Shek, Dou, Zhu en Chai, 2019; Tolan et al., 2016). SEL wordt gekarakteriseerd als in hogere mate gericht op vaardigheden en minder op het proces van individuele ontwikkeling terwijl PYD hier juist de nadruk op legt (Tolan et al., 2016). SEL-programma's vinden voornamelijk op scholen plaats en zijn meestal verplicht terwijl PYD-programma's voornamelijk buiten- of naschools plaatsvinden op vrijwillige basis (Blyth, 2018).

Kortom, PYD en SEL zijn vergelijkbare en tevens complementaire benaderingen (Blyth, 2018; Hensley & Spero, 2019; Ng & Bodrick-Vella,

2019). Tolan et al. (2016) stellen bijvoorbeeld dat SEL het meest geschikt is voor jongere kinderen terwijl PYD gericht is op adolescenten en in deze ontwikkelingsfase geschikter lijkt. De benaderingen gebruiken verschillende termen en invalshoeken maar streven uiteindelijk dezelfde doelen na. Tolan et al. (2016) en de onderzoekers van de Harvard Taxonomy stellen dan ook dat de benaderingen zich verder zouden kunnen ontwikkelen door kennis uit te wisselen en meer zouden kunnen samenwerken.

6. Wat verbindt SEL, PYD en Stichting IMC Weekendschool?

De varianten/programma's hebben gemeen dat er een focus ligt op het ontwikkelen van bepaalde sociale en/of emotionele eigenschappen door middel van actieve, holistische lesvormen. Stichting IMC Weekendschool deelt eigenschappen met verschillende varianten/programma's en sluit goed aan bij het CASEL-*framework* en PYD.

Het Collective for Academic Social Emotional Learning CASEL (casel.org) is opgericht om onderzoek naar SEL te stimuleren, samen te brengen en overzichtelijk te maken. CASEL hanteert een indeling van vijf verschillende groepen hoofdeigenschappen: *self-awareness*, *self-management*, *social awareness*, *relationships skills* en *responsible decision making*. CASEL beoordeelt tevens of programma's voldoen aan de SAFE-criteria. Binnen het CASEL-*framework* kan de Stichting IMC Weekendschool goed worden geplaatst. De doelstellingen van de weekendschool zijn namelijk in lijn met die van CASEL, met de nadruk op de aspecten *self-awareness*, *responsible decision making* en *social awareness*.

Ook binnen PYD is het onderwijs van Stichting IMC Weekendschool goed te plaatsen. Beide interventies hebben namelijk als uitgangspunt om jongeren de vrijheid te bieden om eigen interesses te volgen en zo motivatie te ontwikkelen. Tevens gaan beide ervan uit dat dit de beste manier is om jongeren in contact te brengen met de samenleving. Verder zijn de kerndoelstellingen van PYD, de 5C's, ook goed te koppelen aan de doelen van de weekendschool. *Confidence* is gelijk aan zelfvertrouwen, *Connection* duidt op sociale verbondenheid en *Competence* betekent voor PYD ook de competentie om na te denken over de eigen toekomst en een baan die hierbij past. Ook werkt de weekendschool aan eigen weekendschoolcompetenties. Impliciet besteedt de weekendschool tijdens lessen ook aandacht aan *Caring* en *Character*, al is dit niet expliciet verwerkt in de doelstellingen.

Frame- work	Beschrijving	Kernconcepten	Setting	Doelgroep
SEL	Benadering gericht op het ontwikkelen van SEL-eigenschappen en competenties Zo mogelijk via SAFE-programma's	<ul style="list-style-type: none"> • Zelfbewustzijn • Zelfregulatie • Sociaal bewustzijn • Relationale vaardigheden • Verantwoordelijk e keuzes maken 	<p>Voornamelijk op scholen</p> <p>SAFE: Sequentieel, Actief, Focus, Expliciet</p>	Kinderen en jongeren van 4-18 jaar, maar met name basisschool-kinderen
PYD	Benadering gericht op de ontwikkeling van competenties bij jongvolwassenen die bijdragen aan een rol als actief burger in de maatschappij	<ul style="list-style-type: none"> • Competentie • Verbinding • Zorgzaamheid • Vertrouwen • Karakter 	Op school, na school en buiten school	Adolescenten (10-19 jaar)
Stichting IMC Weekendschool	Lesprogramma gericht op het versterken van zelfvertrouwen, sociale verbinding en het verbreden van toekomstperspectief	<ul style="list-style-type: none"> • Zichzelf leren kennen • De maatschappij leren kennen • Zichzelf plaatsen in de samenleving • Levensvaardigheden ontwikkelen • Gemotiveerde keuzes maken 	<p>IMC Basis: tijdens reguliere lestijd</p> <p>IMC on Tour: op school buiten schooltijd</p> <p>IMC Weekendschool: op zondagen buiten school</p>	<p>IMC Basis: basisschoolleeftijd</p> <p>IMC on Tour: 9 tot 20 jaar</p> <p>IMC Weekendschool: 10 tot 14 jaar</p>

Tabel 1: Vergelijking SEL, PYD en IMC Weekendschool

7. Bewijs voor positieve effecten van SEL en PYD

Naar de effecten van SEL en PYD-vaardigheden is veel onderzoek gedaan. Er is niet alleen gekeken naar de werking van programma's op korte termijn (Durlak & Weissberg, 2010) maar ook naar de langetermijneffecten van interventies (Taylor, Oberle, Durlak en Weissberg, 2017; Belfield, Bowden, Klapp, Levin, Shand en Zander, 2015). Onderzoek naar SEL & PYD-interventies toont kleine, maar desalniettemin consistente en betekenisvolle effecten op veel verschillende uitkomsten. Gezien dat het gaat om moeilijk meetbare constructen zal een klein gemeten effect in de realiteit een groter effect representeren. Interventies dragen niet alleen bij aan het ontwikkelen van SEL-eigenschappen maar kunnen ook invloed hebben op andere aspecten van het functioneren van leerlingen (Durlak et al., 2011). Bovendien lieten Belfield et al. (2015) zien dat investeringen in SEL-interventies zich ruim terugverdienen. Bij de interventies waar zij naar keken, bracht een uitgave van één dollar gemiddeld elf dollar op door de gunstige effecten die SEL-onderwijs tot gevolg heeft. Hoewel de direct gemeten effecten relatief klein zijn, zijn deze vaak significant, wat duidt op de robuustheid van de effecten. Bovendien blijven effecten significant voor een lange periode na het einde van interventies (Taylor, Oberle, Durlak en Weissberg, 2017) waardoor interventies op langere termijn grote positieve gevolgen kunnen hebben.

7.1 Positieve effecten op gedrag

Catalano et al. (2004) vonden dat PYD-programma's zorgden voor vermindering van probleemgedrag zoals drugsgebruik, roken, misdragingen op school en agressie. Ook Durlak & Weissberg (2010) rapporteren in hun meta-analyse een daling van drugsgebruik en probleemgedrag.

7.2 Positieve effecten op SEL-competenties en houding

Catalano et al. (2004) vonden in een review van 25 PYD-artikelen effecten zoals verbeterde sociale vaardigheden, verbeterd oplossend vermogen en zelfcontrole. Curran & Wexler (2016) analyseerden 23 PYD-artikelen en concludeerden dat PYD-programma's kunnen bijdragen aan het verbeteren van SEL-competenties zoals zelfbewustzijn, het omgaan met emoties en het ontwikkelen van empathie en zelfvertrouwen. Ook vonden Ciocanel, Power, Eriksen en Gillings (2017) een effect van PYD-programma's buiten schooltijden op een verbeterd zelfbeeld en een vermindering van mentale problemen. Durlak & Weissberg (2010) keken naar 69 verschillende SEL-programma's die na schooltijd plaatsvonden en concludeerden dat deelnemers significant meer zelfvertrouwen, een sterker verbondenheidsgevoel met school hadden en meer positief gedrag vertoonden dan leerlingen uit de controlegroep. Durlak et al. (2011) vonden in hun meta-analyse van 213 SEL-studies een relatief groot effect op verbetering

van SEL-eigenschappen en verder dat leerlingen die SEL-programma's volgden een meer positieve houding hadden en minder emotionele problemen hadden dan leerlingen die dit niet deden.

7.3 Positieve effecten op schoolresultaten

Verschillende studies vinden een positief effect op schoolprestaties (Catalona et al. 2004; Ciocanel, Power, Eriksen en Gillings, 2017). Concoran, Cheung, Kim en Xie (2018) keken specifiek naar de invloed van SEL op bepaalde academische vaardigheden in 40 studies en vonden dat leerlingen die SEL-onderwijs volgden significant beter scoorden in lezen, wiskunde en natuurwetenschap. Durlak & Weissberg (2010) en Durlak et al. (2011) vonden in hun meta-analyse dat deelnemers van SEL-programma's 11% beter scoorden op school dan deelnemers van de controlegroep.

7.4 Positieve langetermijneffecten

Sklad et al. (2012) keken in hun meta-analyse van 75 artikelen naar langetermijneffecten van SEL-interventies en rapporteren dat effecten van SEL-interventies, hoewel klein, significant blijven bij follow-up metingen minimaal zeven maanden na het einde van de interventie. Ook Taylor, Oberle, Durlak en Weissberg (2017) vonden significante follow-up effecten op SEL-competenties, schoolresultaten en het verminderen van probleemgedrag 56 tot 195 weken na het einde van de interventie. Tot slot zijn er verschillende studies die aangeven dat SEL-interventies zelfs nog langer effect kunnen hebben. Hawkins, Kosterman en Catalano (2008) rapporteren dat twintigers die op de basisschool SEL-onderwijs hadden gekregen beter functioneerden op de arbeidsmarkt, in het onderwijs en minder mentale problemen hadden. De studie van Bradshaw, Zmuda, Kellam en Jalongo (2009) toonde vergelijkbare uitkomsten.

7.5 Kleine maar betekenisvolle, positieve effecten

De effecten die in SEL- en PYD-onderzoeken gevonden worden, lijken op het eerste gezicht klein maar zijn in lijn met bevindingen van andere interventieonderzoeken en kunnen als betekenisvol gezien worden. Zo noemt What Works Clearinghouse, een Amerikaans onderwijsinstituut, effectgroottes van rond de 0,25; die veel gevonden worden in SEL-onderzoek, in interventieonderzoek weliswaar klein maar betekenisvol (WWC, 2014). Daarbij zijn effecten vergelijkbaar met die van andere onderwijsinterventies. Durlak et al. (2011) noemen dat het effect van SEL-interventies binnen scholen op academische uitkomsten dat zij vonden even groot was als bij interventies die zich specifiek richten op het verbeteren van schoolprestaties.

De manier van onderzoek doen heeft invloed op de effecten die gevonden kunnen worden. Meta-analyses geven vaak kleinere effecten dan losse onderzoeken omdat er wordt geselecteerd op methodologisch verantwoorde studies die gebruik maken van (quasi-)experimentele en/of gerandomiseerde designs; studies die vaak lagere effecten vinden (Concoran, Cheung, Kim en Lee, 2018). Verder zijn er in het algemeen verschillende moeilijkheden van onderzoek naar onderwijsinterventies waardoor er meestal geen grote effecten gevonden worden (Durlak & Weissberg, 2010; Hurd & Deutsch, 2017). Zo er is geen optimale controle over de proefpersonen mogelijk omdat leerlingen niet verplicht kunnen worden om geen andere activiteiten te ondernemen die SEL-competenties bevorderen en ook is er uitval in alle studies. Sommige programma's zijn vrijwillig en hebben geen aanwezigheidsplicht waardoor leerlingen niet alle lessen volgen (Hurd & Deutsch, 2017). Tot slot kunnen leerlingen elkaar beïnvloeden waardoor verkregen data niet enkel toe te wijzen zijn aan het effect van de interventie (Durlak & Weissberg, 2010). Toch vinden vrijwel alle meta-analyses over SEL en PYD-interventies significante effecten op verschillende gebieden, een teken van de robuustheid van de gevonden effecten.

Bovendien zijn individuele, direct meetbare effecten niet het enige gevolg van SEL/PYD-interventies (Durlak et al., 2007). De interventies kunnen tevens gevolgen hebben voor de ervaren sfeer op school en de relaties met ouders en docenten, effecten die indirect invloed kunnen hebben op bijvoorbeeld schoolresultaten (Durlak et al., 2007). Ook zijn er aanwijzingen dat leerlingen die aan een interventie meededen later in hun leven meer succes hebben in het hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt (Taylor, Oberle, Durlak en Weissberg, 2017). Dit duidt erop dat kleine effecten uiteindelijk grote effecten teweegbrengen, zeker als veel kinderen toegang hebben tot SEL-onderwijs.

8. Discussie en conclusie

Hoewel Stichting IMC Weekendschool oorspronkelijk is ontstaan uit reflectie op een onderzoekspraktijk, laat dit paper zien dat de Weekendschool ook via de wetenschappelijke kaders SEL en PYD onderbouwd kan worden. Hiermee wordt de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van Stichting IMC Weekendschool nog sterker onderstreept.

Stichting IMC Weekendschool biedt een unieke kans voor leerlingen om zichzelf, de maatschappij en hun toekomst te onderzoeken. De centrale doelstelling van de weekendschool is jongeren erop voor te bereiden zelfstandig en gemotiveerd hun plaats te vinden in de samenleving. Dit doet de Weekendschool door:

- het reguliere onderwijs, dat niet zozeer gericht is op het leven na school, aan te vullen;
- interactief onderwijs aan te bieden waarin kennis wordt gemaakt met de werelden van beroepsprofessionals;

- interesses en talenten van leerlingen aan te moedigen en van concrete perspectieven te voorzien;
- levensvaardigheden te oefenen in levensechte situaties.

SEL is een holistisch onderzoekskader dat pleit voor het belang van de ontwikkeling van sociaal-emotionele eigenschappen op school en in het verdere leven. De SEL-eigenschappen vormen een geheel van concrete vaardigheden, waarden, normen en attitudes. Er bestaan vele verschillende SEL-varianten met elk een verschillende focus op bepaalde SEL-eigenschappen, verschillende doelgroepen, lestijden- en locaties. SEL-programma's kunnen geëvalueerd worden aan de hand van de SAFE-criteria. Ook Stichting IMC Weekendschool voldoet aan deze criteria.

PYD is een SEL-gerelateerd kader dat de nadruk legt op het bieden van: 1) leren in interactie, 2) autonomie bij het leerproces en 3) begeleidende steun. Hiermee sluit PYD naadloos aan bij de filosofie van de Weekendschool. Hoewel SEL en PYD apart opereren, zijn er vooral nuanceverschillen tussen de kaders en hebben ze sterk vergelijkbare doelen.

Stichting IMC Weekendschool sluit goed aan bij zowel het CASEL-framework als PYD hetgeen blijkt uit de volgende overeenkomsten:

- het ontwikkelen van sociaal-emotionele eigenschappen verwerkt in kernconcepten;
- de lessen vinden voornamelijk binnen scholen of schoolse context plaats;
- de doelgroep.

Overigens past IMC Basis meer bij SEL, terwijl IMC Weekendschool meer bij PYD past. Hiermee sluiten de programma's van Stichting IMC Weekendschool aan bij de wetenschappelijke literatuur waarbinnen SEL- en PYD-onderwijs in verband is gebracht met verschillende gunstige uitkomsten.

Zoals dit paper aantoont, hebben SEL- en PYD-programma's verschillende bewezen positieve effecten zoals:

- Verbeterde academische prestaties;
- Ruimere toekomstperspectieven;
- Sterker gevoel van verbondenheid met de samenleving;
- Verbeterd zelfbeeld en verhoogd zelfvertrouwen;
- Verminderd probleemgedrag en mentale problemen.

Zelfs op langere termijn werken de effecten van SEL- en PYD-programma's door en leiden deze tot betere prestaties en meer welbevinden. Onderzoek toont aan dat de hierboven genoemde effecten, weliswaar soms klein, consistent en significant zijn. Hierdoor kunnen effecten die SEL/PYD-initiatieven in het heden voortbrengen later een gunstig effect hebben op het verdere leven van individuele leerlingen en hiermee op de samenleving als geheel.

Literatuur

- Approaches. Collaborative for Academic Social Emotional Learning [CASEL], <https://casel.org/what-is-sel/approaches/>
- Belfield, Clive & Bowden, A. Brooks & Klapp, Alli & Levin, Henry & Shand, Robert & Zander, Sabine, (2015). "The Economic Value of Social and Emotional Learning," Journal of Benefit-Cost Analysis, Cambridge University Press, vol. 6(3), pages 508-544, October 2015.
- Berg, J., Osher, D., Same, M., Nolan, E., Benson, D. & Jacobs, N. (2017). Identifying, Defining and Measuring Social and Emotional Competencies: final report. American Institutes for Research (AIR), Washington.
- Blyth, D. (2018). "The Challenges of Blending Youth development and Social Emotional Learning". in: Devaney, E. (ed.) (2018). *Social and Emotional Learning in Out-Of-School Time: Foundations and Futures*. Information Age Publishing, Charlotte, NC, p. 15-31.
- Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam, S. G., & Ialongo. (2009). Longitudinal Impact of Two Universal Preventive Interventions in First Grade on Educational Outcomes in High School. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 926-937.
- Bronfenfeller, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591:1, 98-124.
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A. & Gillings, K. (2017). Effectiveness of Positive Youth Development Interventions: A Meta-Analysis of Randomised Controlled Trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46:483-504
- Collaborative for Academic Social Emotional Learning [CASEL]. Casel.org
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL]. CASEL Guide. <http://secondaryguide.casel.org/description-page.html#sss>
- Concoran, R., Cheung, A., Kim, E. & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*. 2018 (25), p. 56-72.
- Curran, T. & Wexler, L. (2016). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *Journal of School Health*, 87(1), p. 71-80.

- Durlak, J. & Weissberg, R. (2007). The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL].
- Durlak, J. & Weissberg, R. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4): 294-309.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432.
- Durlak, J., Taylor, R., Kawashima, K., Pachan, M., DuPre, E., Celio, C., Berger, S., Dymnicki, A. & Weissberg, R. (2007). Effects of positive youth development programs on school family and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39, p. 269-286.
- Dymnicki, A., Le Menestrel, S., Boyd., M., Lauxman, L., Oberlander., S. & Osher, D. (2016). Developing a Federal Research Agenda for Positive Youth Development. *Journal of Youth Development*, 11(1).
- EASEL lab, Explore SEL, Harvard University,
<http://exploresel.gse.harvard.edu/>
- Elbertson, N., Brackett, M. & Weissberg, R. (2009). "School-based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives." In: Hargreaves et al. (eds.) *Second International Handbook of Educational Change*, Springer International Handbooks of Education 23, p. 1017-1032.
- Elias, M., Zins, E., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M & Shriver, T. (1997). "The Need for Social and Emotional Learning" in: *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*, p. 1-15. Association for Supervision and Curriculum Development, VA: Alexandria.
- Hawkins, D., Kosterman, R., Catalano, R., Hilli, K. & Abbott, R. (2008). Effects of Social Development Intervention in Childhood 15 Years Later. 162(12), p. 1133-1141.
- Helms, R., Fukkink, R., van Driel, K. & Vorst, H. C. M. (2021). Benefits of an Out-of-School Time Program on Social-Emotional Learning among Underprivileged Adolescent Youth: A Retrospective Analysis. Manuscript submitted for publication.
- Hensley & Spero. (2019). Positive Youth Development (PYD) and Social Emotional Learning (SEL) – How They Complement Each Other.

University of Florida School-Based 4-H Programming Series,
September 2019.

- Hurd, N. & Deutsch, N. (2017). SEL-Focused After-School Programs. *The Future of Children*, 27(1), p. 95-115.
- Jones, S. & Doolittle, E. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27(1), p. 3-11.
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K. & Nelson, B. (2019). Introduction to the Taxonomy Project: Tools for Selecting & Aligning SEL Frameworks, Harvard University.
- Lerner, R., Lerner, J., Lewin-Bizan, S., Bowers, E., Boyd, J., Kiely Mueller, M., Schmid, K. & Napolitano, C. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs and Problematics. *Journal of Youth Development*. 6(3). P. 41-64.
- Little, P., Wimer, C. & Weiss, H. (2007). After School Programs in the 21st Century: Their Potential and What It Takes to Achieve It. Harvard Family Research Project.
- Nagaoka, J., Farrington, C., Ehrlich., S., Heath, R., Johnson, D., Dickson, S., Cureton Turner, A., Mayo, A. & Haynes, K. (2015). Foundations for Young Adult Success: A Developmental Framework. The University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Ng, A. & Bodrick-Vella, D. (2019). Towards a Cross-Disciplinary Framework for Promoting Youth Well-Being. *International Journal of Wellbeing*, 9(4), 26-42.
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, J. & Weissberg, R. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: looking back and moving forward, *Review of Research in Education*, March 2016, vol. 40, p. 644-681.
- Reyes, J., Elias, M., Parker, S. & Rosenblatt, J. (2013). Promoting Educational Equity in Disadvantaged Youth: The Role of Resilience and Social-Emotional Learning. In: Goldstein, S. & Brooks, R. B. (2013). *Handbook of Resilience in Children*. Springer Science & Business Media New York.
- Shek, D., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. 2019. Positive Youth Development: Current Perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*. 2019:10, p. 131-141.
- Sklad, M., Diekstra, R. de Ritter, M. & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skills, behavior and adjustment? *Psychology in Schools*, 49, p. 892-909.

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), p. 1156–1171.
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N. & Clark, E. (2016). Toward an Integrated Approach to Positive Development: Implications for Intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), p. 214-236.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. In: J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (2015) (Eds.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, p. 3–19. The Guilford Press.
- What Works Clearinghouse [WWC]. (2014). WWC procedures and standards handbook (Version 3.0).

