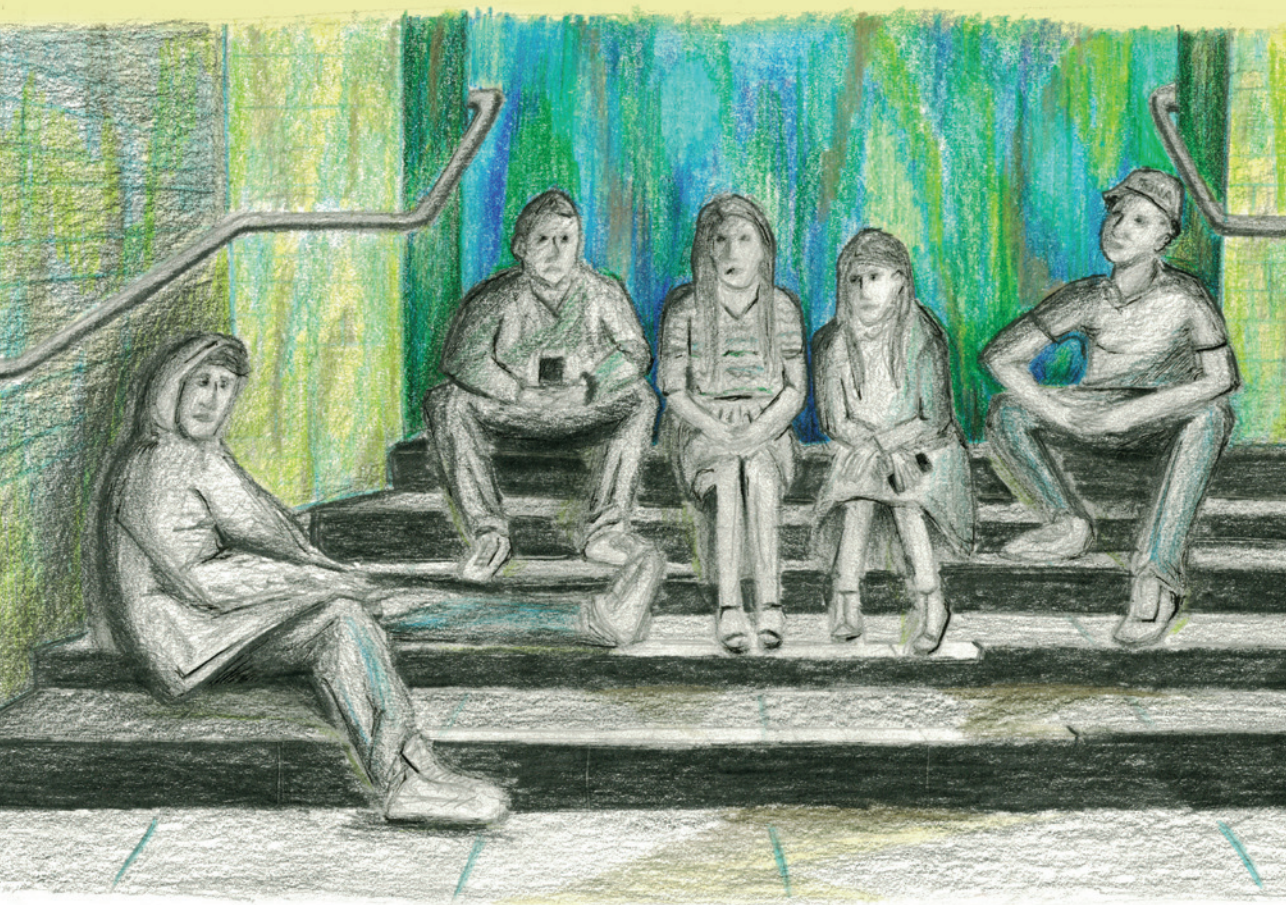


RUIMTE VOOR OPGROEIEN

JONGEREN EN HET BELANG
VAN DE INFORMELE WERELD



JOOS MEESTERS

RUIMTE VOOR OPGROEIEN

JONGEREN EN HET BELANG
VAN DE INFORMELE WERELD

JOOS MEESTERS

Beeld omslag **Teun Rullmann**
Vertaling samenvatting **Ampersand Tekst & Translation**
Vormgeving **Sigrid Spier**
Drukwerk **Proefschrift-A10**

© 2018 **Joos Meesters**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, door middel van druk, fotokopieën, geautomatiseerde gegevensbestanden of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

RUIMTE VOOR OPGROEIEN

Jongeren en het belang van de informele wereld

ROOM FOR GROWING UP

Youth and the significance of the informal world

(with a Summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht
op gezag van de Rector Magnificus, prof. dr. Gerty Lensvelt-Mulders
ingevolge het besluit van het College voor Promoties
in het openbaar te verdedigen op 22 januari 2018 te 10.30 uur

door

Jocelyn Birgitta Meesters
geboren op 25 september 1959 te Heerlen

Promotor:

prof. dr. J.P. van Ewijk, Universiteit voor Humanistiek

Co-promotores:

dr. M. van Biene, HAN University of Applied Sciences

dr. E. Jansen, HAN University of Applied Sciences

Beoordelingscommissie:

prof. dr. G. Biesta, Universiteit voor Humanistiek

dr. J. Metz, Hogeschool van Amsterdam

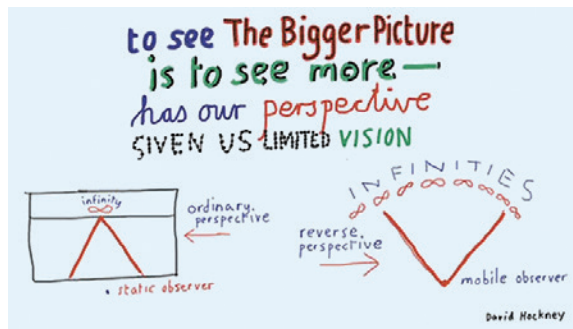
prof. dr. R. Roose, Universiteit Gent

prof. dr. R. Scholte, Radboud Universiteit Nijmegen

prof. dr. M. de Winter, Universiteit Utrecht

Dit proefschrift werd (mede) mogelijk gemaakt door financiële steun van de HAN University of Applied Sciences.

VOOR JAN MEESTERS



Perspective diagram van David Hockney (2012)

Without adult care, the infant will die in a few hours. Without adult care, the child will never learn to speak. Without the experience of trust, the child will never become a trusting member of society, who is able to love and care for others (Mead, 1970, p. 87)

SUMMARY

In this dissertation, the informal world of teenagers and young people (aged 10-21) in the Netherlands is studied. The informal world is defined as the unorganised spare time which youth spend both at home, on the street, and in the virtual space in which they are active online. The pedagogics literature traditionally distinguishes three pedagogical environments: (1) family; (2) school; and (3) anything beyond. In addition to these traditional environments, a new virtual environment has emerged in the past decades, through novel means of online communication. Since young people have almost unlimited internet access, it becomes more difficult to maintain the strict distinction between school and private space, or between leisure time and school. As a result of the blending of these environments, the traditional division between pedagogical environments provides limited guidance for pedagogues. This dissertation takes the informal world of young people as the starting point for the development of more insights in this informal world. Young people are the experts who start relationships with their peers as well as with adults.

Derived from the empirical part of this research, three transcending themes emerge that have been formulated by young people. These themes are: (1) 'The virtual space is essential'; (2) 'Have trust'; and (3) 'Give us some space'. Based on these themes, this dissertation discusses both the theoretical and practical implications for young people who are growing up in current society.

Chapter 1 introduces the motivation and orientation behind the question at hand. It discusses the decentralisation of youth policies in the Netherlands and its substantive reforms, which are increasingly aimed at creating a good environment for youth to grow up in. The concept of the pedagogical civil society is elaborated on, which emphasises the responsibility of citizens in raising youth and allowing them to grow up. The concepts of education and growing up are inseparably related. Education involves an intentional pedagogical relationship between educator and child or young person. In contrast, growing up to a large extent entails horizontal relationships between young people and adults, as well as between young people themselves. This raises the question how we could create a mutual responsibility for how children and young people grow up, in which both they, themselves and adults have an active role. With regard to youth policies in the Netherlands, over the years there has always been much attention for a system reform.

Less attention has been devoted to the design of a pedagogical civil society and the role young people can play in this.

This chapter also discusses the focus on statistical youth research in order to deliver statistical data to policy makers. In addition, evidence-based and solution-driven research was carried out to examine the effectiveness of interventions. The last few years show an increase in small-scale, qualitative research, focused on specific target audiences. Studies from the perspective of young people themselves are rare and have led to the central question: which meaning do young people give to their informal world and what does this imply for their growing up? We formulated the following research questions:

1. What do young people look for in the informal world?
2. With whom do they connect in this world?
3. What meanings do young people attach to these connections?
4. What does the perspective of youth contribute to the growing up of youth in society?

Chapter 2 elaborates on the concepts of active citizenship and civil society. The research into the way young people give meaning to their informal world is put into the discourse of active citizenship and civil society. The chapter outlines a short history of the concept of citizenship, from passive citizenship to active citizenship. The development of the concept of citizenship illustrates the many different definitions and interpretations of the concept. However, an important recurring theme is the question whether citizenship is something that every resident automatically has, or whether it is something that needs to be acquired. Over the past few years, we have seen a redefinition of the concept of citizenship toward a more normative interpretation, showing a shift away from rights and towards obligation and responsibility, with citizenship increasingly viewed as a practice, something that needs to be done. Citizenship can be seen as the result that is achieved when the citizen fulfils his or her obligations, thus making citizenship something that needs to be acquired. We embrace the idea of Lister (1998, 2003) about *differentiated universalism* as the answer to the dual way of thinking about citizenship. She starts from the premise of inclusive citizenship and the differences between people. The term universality cannot be used until differences are allowed to exist. In the research into citizenship, young people are considered to be a separate group, as citizenship is often equated with adulthood. As a result, young people are considered to be the citizens of the future. Here,

the utilitarian character of the concept becomes apparent, whereby young people can develop into good citizens by completing a certain process.

The chapter argues that active citizenship could be embraced if citizenship were considered as an inclusive, nuanced concept that emphasizes relational citizenship as practice in context. Relational citizenship develops through the relationships between people in which mutual commitment, caring and shared interests are important. This raises the question of to what extent young people are able to express their active citizenship through everyday practices. The best way to help the active citizenship of young people come into its own, is by recognising the relational and contextual character of the concept, opening up possibilities for the further development of a civil society.

Chapter 3 examines the informal world more deeply, making a distinction between the private space, the public space and the virtual space. For young people, the private space is located either in their parental home or the house they are currently living in, and within this home in their own room in particular. Young people spend increasingly more time at home, which leads to a sheltered upbringing. Parents stimulate and facilitate young people to spend more time at home. Young people increasingly use their smartphones for communication and for staying in touch with their social network. As a result, someone's physical location matters less. Also, the home is often where young people feel they can do their own thing, since adults only tolerate youth in places where they do not spend much time themselves.

The public space is interesting for young people, because they can manifest as a group in this space. Young people prefer to move autonomously and independently through this space and this is at odds with the increasing control of adults. Adults exclude young people, but young people are in turn often unwilling to share their territory. Whereas the public space can significantly contribute to the development of the pedagogical civil society, this implies a space in which everybody feels welcome.

The virtual space offers several affordances which are interesting for young people and which explain the appeal of social media. These affordances include the opportunity to communicate when it is convenient to them and the ease with which information can be looked up and people can stay in touch with each other. Availability and accessibility can be adjusted, allowing young people to set the size of the audience that can

witness the communication, or instead opt for anonymity. They also include the convenience with which content can be spread, but also the degree to which the user experiences the communication as removable. These user preferences are, on the one hand, a threat to informational privacy, but on the other hand, they increase social and psychological privacy. This is particularly relevant to young people who interpret privacy as having control over what, when, how, and with whom they communicate.

Each of the three spaces – the private space, the public space, and the virtual space – has its influence on both the independent development of young people, their social behaviour, and their participation in the public domain. From the perspective of a young person who was raised in a hybrid environment and does not know any better, these spaces blend. This contrasts with many adults who assign different meanings to the distinctive spaces and who look at young people from that perspective.

Chapter 4 introduces the capability approach as an interpretation framework, because this approach offers a framework for a collective and shared responsibility in raising children. The capability approach takes a context-oriented development perspective and relates the freedom and responsibility of people to their social and physical environment. Agency serves as the prime starting point here. Young people have to get the chance to learn with and from others in their immediate environment in order to develop their capacity for aspiration, as well as their aspirations. We follow the cyclical model developed by Caroline Hart (2014). This model demonstrates how capabilities are formed by the resources which humans can rely on. These resources influence the aspiration-abilities which are important for the further development of capabilities and functioning. A major pool of resources for the capabilities development is social capital, in which both bonding and bridging are important. Bonding refers to the embeddedness in strong networks; bridging refers to the capacity to easily adapt to changing groups and contexts. For young people who are growing up, both are essential, since they stimulate social coherence. As an aspect of social capital, this chapter discusses the importance of moral capital and the concept of horizontal moralities, which entails moral learning processes on the level of personal relations, parents and children, relatives and friends. This horizontal morality is required to offer people, including children and teenagers, the opportunity to learn 'to do the right thing', while simultaneously providing them with space for learning. Social and moral capital are crucial resources for the mutuality in relationships that can strengthen the collective responsibility for the growing up of young people.

Chapter 5 describes the methods of the participatory research. To ensure that the young people's perspective is leading, 178 children and teenagers between 10 and 21 years of age were involved in each phase of the research. The research consisted of three phases, in which several research methods were carried out and combined. In the preparatory phases, we explored how we could design this research together with young people. The core phase was formed by a so-called 'narrative pattern study' in which 48 young people were interviewed individually. The thematic patterns in their narratives were used to yield insight into what they need (needs), what they want (wants), what they demand (demands) and what they can contribute themselves (competences) to the informal world. These patterns thus revealed the aspirations and aspirational directions of young people. The narratives of young people were used as a start to examine daily life events, how the narrator experiences them, and the meanings the narrator attaches to them.

The interpretation phase consisted of five focus groups with young people as well as three creative workshops to interpret the findings from the 'narrative pattern research' more in-depth.

Chapter 6 reports on the empirical research. The collective narrative of the informal world of young people, reconstructed from the interviews, provides insights into who and what they consider meaningful. They would like to be recognised as well as acknowledged for what they have to offer and – similar to adults – to be part of society. Three narrative patterns were formulated by young people as overarching themes: 'The virtual space is essential', 'Give us some space', and 'Have faith'.

The narrative pattern 'The virtual space is important' provides insight into the importance of the virtual world in the lives of young people. The most important social media applications that emerged in the narratives are: Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram, and Skype. The narratives indicate that young people spend a major part of their lives in the virtual world. A distinction can be made between the public virtual world, the semi-public virtual world, and the private virtual world. The public virtual world plays a minor role in the narratives of young people. The virtual social environment is, in terms of composition, not that different from the social environment. Often, the same people are involved. In the semi-public world, issues are shared which are not directly aimed at a single person, but at a protected, wider network of young people. The private virtual world deals with one person at a time, for instance on WhatsApp. The virtual

environment offers young people the opportunity to stay in touch and exchange experiences. In this environment, young people are continuously in touch with each other. They also consider the virtual environment as essential because it provides the option to be constantly available. This availability is perceived by young people as an expression of friendship. This feeling of 'being there for each other' is hardly limited at all. Young people help adults to find their way around the virtual world, helping and teaching them to use novel applications. Young people who are (children of) immigrants indicate that they use social media to stay in touch with family members abroad, and support their parents to use the same media for that purpose as well.

The narrative pattern 'Give us some space' pertains to the desire of young people to have their own space within the public space, as well as at home in the private space. They feel the need to have their own spaces, which are becoming scarcer. In some phases during childhood, there is a gap in the supply of private space. In the perception of young people, adults consider their unorganised gathering as a problem. On the one hand, young people long to have private places for themselves. However, on the other hand, they also feel comfortable in places where there are many other people. There is a tension between their own responsibility and the need for supervision. Young people express a need for authority. They also state that they would like to have a space where they can feel at ease and where there is room for privacy.

The narrative pattern 'Have trust' demonstrates that the concept of trust is a key concept in the young peoples' narratives. It deals with the meaning they assign to different relationships. Trust in parents and family is high. The mutual trust among friends is important, yet fragile. Youth groups display only limited mutual trust, and there is limited trust between young people and adult neighbours, often caused by social perception and not on factual information. Young people state that the concept of trust relates to give-and-take. According to them, the word 'loyalty' plays a key role in this concept. Also, this concept clarifies the mutual peer relationships formed by young people.

The data reveals that young people in the private space know what contributions they want to and are able to deliver, such as digital support. Also, their continuous availability can be considered as a form of constant care and engagement toward each other. In the public space, young people feel limited recognition from adults and do not seem to feel such a need to

care for each other. Young people consider that the responsibility for the public space lies mainly in the hands of adults.

Chapter 7 deals with the involvement of young people in the execution of research and employing their experience and expertise during the different phases of this study. The research method aimed to gather knowledge. In addition, there was an educational aim with a joint learning trajectory of young people, researchers, and students. The third objective was to give young people more influence, so that we would do justice to their world views. This chapter contains a number of reflections on the research process.

Participatory research with young people requires skills, ability and researchers who persevere for a long time. In addition, the informal world is a world which is constantly subject to change and which is part of a world that is becoming increasingly complex. This research was oriented towards the informal world which, paradoxically, became 'formal' - so to speak - during the course of this study. In the research, parallel processes emerged through the themes that young people considered meaningful, in which the social and physical space played an important role. Carrying out participatory research with young people is complicated, however, this does not imply that we should not get to know their perspectives. In this case, self-direction and agency of young people are important preconditions. Moreover, carrying out participatory research is an active learning process for all involved.

Chapter 8 presents a synthesis of the findings from the empirical data, as well as a number of theoretical concepts, in order to answer the research question: what is the meaning of the informal world for the growing up of young people in society. Three theoretical concepts emerged from the reconstruction of the empirical data (the narrative patterns of young people) as overarching insights, which strongly relate to the narrative patterns. These concepts are public familiarity, informal networks and horizontal moralities. Public familiarity entails the narrative pattern 'Give us some space'. It addresses the need that young people have for both space and for feeling they are welcome. Informal networks emerged in the narrative pattern 'The virtual space is important' and deal with the ability to relate to different people in different contexts. Horizontal moralities are important with regard to the narrative pattern 'Have trust'. All three concepts can be regarded as resources in the growing up of young people and are essential for the development of the capacity for aspiration and their aspirations. They refer to mutual relationships between young people, and relationships between young

and old. The three concepts also mutually influence each other. Horizontal moralities can strengthen public familiarity and vice versa, just as it can strengthen informal networks and vice versa. As a result, these elements are resources, but simultaneously also the pillars that shape a civil society for everybody.

INHOUDSOPGAVE

1	AANLEIDING EN ORIËNTATIE OP HET VRAAGSTUK	21
1.1	Inleiding	22
1.2	Jongeren en collectieve verantwoordelijkheid	24
1.3	De leefwereld van jongeren	25
1.4	Beelden van volwassenen over jongeren	27
1.4.1	Jongeren als sociaal construct	29
1.4.2	Jongeren wetenschappelijk onderzocht	30
1.5	Beelden van jongeren over jongeren	32
1.5.1	Actorschap en agency van jongeren	32
1.6	De vraag- en doelstelling van het onderzoek	33
1.7	Leeswijzer	34
2	JONGEREN, ACTIEF BURGERSCHAP EN DE CIVIL SOCIETY	37
2.1	Inleiding	38
2.2	Burgerschap	38
2.2.1	Van passief burgerschap naar actief burgerschap	38
2.2.2	Burgerschap als resultaat (outcome)	41
2.2.3	Relationeel en contextueel burgerschap	42
2.3	Civil society	44
2.4	De pedagogische civil society	45
2.5	Jongeren, actief burgerschap en civil society	47
2.5.1	Burgerschap en volwassenheid	49
2.6	Tot slot	50

3	DE INFORMELE WERELD VAN JONGEREN	53
3.1	Inleiding	54
3.2	De private ruimte	54
3.3	De publieke ruimte	56
3.4	De virtuele ruimte	60
3.5	Vervlochten ruimtes on- en offline	62
3.6	Tot slot	63
4	JONGEREN EN DE CAPABILITEITSBENADERING	65
4.1	Inleiding	66
4.2	De capabiliteitsbenadering	66
4.3	Het aspiratiemodel	68
4.4	De capabiliteitsbenadering en de agency van jongeren	70
4.5	Hulpbronnen als vormen van kapitaal	72
4.6	Aspiraties en aspiratievermogen	76
4.7	Jongeren en hun aspiratievermogen	77
4.8	Interpretatiekader op basis van het aspiratiemodel	78
5	METHODE VAN ONDERZOEK	81
5.1	Inleiding	82
5.2	Onderzoeksbenadering	83
5.3	Onderzoeksteam en werkwijze	84
5.4	De onderzoekspopulatie	86
5.4.1	Vraagpatronenonderzoek	86
5.4.2	Aanvullende onderzoeken	87
5.5	Meetinstrumenten	87
5.5.1	Vraagpatronenonderzoek	87
5.5.2	Aanvullende onderzoeken	88
5.6	Analysekader	90
5.6.1	Vraagpatronen interviews	91
5.6.2	Aanvullende onderzoeken	93
5.7	Ethische overwegingen	94
5.8	Tot slot	95

6 JONGEREN EN HUN INFORMELE WERELD; EEN EMPIRISCHE STUDIE 99

6.1 Inleiding	100
6.1.1 De voorbereidende fase	100
6.1.2 Bevindingen uit het vraagpatronen onderzoek	102
6.2 De informele wereld	103
6.3 De virtuele wereld is belangrijk	104
6.3.1 Het vraagpatroon	104
6.3.2 Focusgroepinterviews	109
6.4 Geef ons de ruimte	113
6.4.1 Het vraagpatroon	114
6.4.2 Focusgroepinterviews	116
6.5 Heb vertrouwen	121
6.5.1 Het vraagpatroon	121
6.5.2 Focusgroepinterviews	124
6.6 Tot slot	128

7 KRITISCHE BESCHOUWING 131

7.1 Inleiding	132
7.2 De methodologie	133
7.3 Sociale context	136
7.4 De sensitiviteit van de onderzoeker	140
7.5 De onderlinge relaties	141
7.6 De ethische implicaties	143
7.7 Tot slot	144

8 PERSPECTIEVEN VAN JONGEREN 147

8.1 Inleiding	148
8.2 De vraagstelling	148
8.3 Rode draad	149
8.3.1 De virtuele wereld is belangrijk	149
8.3.2 Geef ons de ruimte	150
8.3.3 Heb vertrouwen	150
8.4 Jongeren als 'agents'	151

8.5 Publieke familiariteit: Geef ons de ruimte	152
8.6 Informele netwerken: De virtuele wereld is belangrijk	154
8.7 Horizontale moraliteiten: Heb vertrouwen	155
8.8 Van een pedagogische civil society naar een civil society	156

REFERENTIES	161
--------------------	------------

SAMENVATTING	183
---------------------	------------

BIJLAGEN	193
-----------------	------------

BIJLAGE 1	Respondenten individuele interviews	194
BIJLAGE 2	Definities categorieën codeerinstrument	196
BIJLAGE 3	Selectie van sets narratieven voor de analyse	202
BIJLAGE 4	Interviewleidraad	204
BIJLAGE 5	Betrokkenen bij de onderzoeksgroep	208
BIJLAGE 6	Interviewleidraad focusgroepinterview	209
BIJLAGE 7	Focusgroepinterviews en creatieve workshops	214
BIJLAGE 8	Afbeeldingen creatieve workshops	216

DANKWOORD	224
------------------	------------

CURRICULUM VITAE	226
-------------------------	------------



HOOFDSTUK 1

AANLEIDING EN ORIËNTATIE OP HET VRAAGSTUK

- 1.1 Inleiding
- 1.2 Jongeren en collectieve verantwoordelijkheid
- 1.3 De leefwereld van jongeren
- 1.4 Beelden van volwassenen over jongeren
 - 1.4.1 Jongeren als sociaal construct
 - 1.4.2 Jongeren wetenschappelijk onderzocht
- 1.5 Beelden van jongeren over jongeren
 - 1.5.1 Acterschap en agency van jongeren
- 1.6 De vraag- en doelstelling van het onderzoek
- 1.7 Leeswijzer

1.1 INLEIDING

Het jeugdzorgbeleid in Nederland is per 1 januari 2015 gedecentraliseerd. Daarmee zijn de gemeenten verantwoordelijk geworden voor de jeugdzorg. Deze reorganisatie beoogt tegelijk inhoudelijke vernieuwing van de jeugdzorg, waarbij voorzieningen en hulpverleners zich explicieter richten op consultatie, hulp dicht bij de plek waar jeugdigen en ouders zich bevinden en opvoedvaardigheden versterken in plaats van problemen medicaliseren. De gemeenten hebben hierbij een nieuwe rol aangenomen, met actieve deelname van burgers als uitgangspunt van beleid. Een reden voor voor deze verandering in het jeugdbeleid is de waarneming dat de rol van de samenleving bij het grootbrengen van kinderen de afgelopen decennia op de achtergrond is geraakt. De verantwoordelijkheid lag met name bij de ouders en professionele instituties (zoals school en jeugdzorg). De trend was dat aandacht voor de kwaliteit van de opvoeding zich steeds meer richtte op de gang van zaken binnen het gezin, aansluitend bij de individualisering van het gezin als samenlevingsmodel. Door deze vergaande individualisering, veranderende relaties en een steeds complexere samenleving hebben echter niet alleen ouders, maar ook kinderen steeds meer moeite gekregen om zich staande te houden (Brinkgreve, 2009; Ewijk, 2014; Hermanns, 2009; RMO, 2008).

De Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling concludeert in het rapport *Investeren rondom kinderen* (RMO/RVZ, 2009) dat opgroeien vooral opvoeden is geworden. De RMO adviseert de overheid zich meer te gaan richten op de voorwaarden die een goed opgroeklimaat voor kinderen mogelijk maken. Dit impliceert een andere inrichting van de leefomgeving. Dit advies is mede leidend geweest voor de overheid om het accent meer te leggen op sociale samenhang en samenhang in gezinsbeleid. Het gaat niet alleen om versterking van de opvoedkwaliteit binnen gezinnen, maar ook om een gunstig opgroeklimaat, waarbij banden tussen gezinnen en hun sociale omgeving worden verstevigd. Concreet krijgt dit streven handen en voeten door de stelselherziening in de jeugdzorg en vormgeving van een zogenaamde pedagogische civil society (Winter, 2011). Dit concept wordt steeds vaker gebruikt om een oplossingsrichting voor jeugdbeleid en jeugdzorg mee te duiden. Het Nederlands Jeugdinstituut verstaat onder een pedagogische civil society: gemeenschappelijke activiteiten van burgers rondom het grootbrengen van kinderen. In een goed functionerende pedagogische civil society bestaat bij burgers de bereidheid om de verantwoordelijkheid voor opvoeden en opgroeien te delen met anderen in zowel eigen sociale netwerken als in het publieke domein. Hierbij gaat het om formele én

informele netwerken in het privé- en publieke domein. Het Nederlands Jeugdinstituut geeft hiermee een brede definitie die zowel opvoeden als opgroeien omvat (Klein, Bulsink, & Gaag, 2012).

Deze opvatting vindt haar neerslag in hernieuwde aandacht voor verruiming en diversificatie van jeugdbeleid en jeugdzorg. Centraal staat het stimuleren van de eigen kracht van gezinnen door de sociale context erbij te betrekken, bevorderen van een positief pedagogisch buurtklimaat en vorming van sociale netwerken als steun bij opvoeden en opgroeien (Hermanns, 2007; Jumelet & Wenink, 2012; Kesselring, 2010; Kesselring, Winter, Horjus, & Yperen, 2013; RMO, 2008; Winter, 2004). Informele steun, informele sociale controle en intergenerationeel contact zijn hierbij belangrijke elementen (Dijk & Gemmeke, 2010).

De overheid probeert met de stelselherziening in de jeugdzorg en aandacht voor een pedagogische civil society een antwoord te formuleren op pedagogische vraagstukken in de samenleving. Veel ouders zijn handelingsverlegen in de opvoeding van hun kinderen. Dit is mede veroorzaakt doordat de opvoedingsrelatie tussen ouders en jongeren de laatste decennia is veranderd. Wat schematisch gezegd zien we in de traditionele samenleving een cyclische opvoeding waar van generatie tot generatie het cultureel en economisch erfgoed werd doorgegeven aan de jongere generatie. Hier is sprake van een post-figuratieve relatie, waarbij ouders en volwassenen in alle opzichten en op alle levensterreinen rolmodellen zijn voor hun kinderen. In een zich snel ontwikkelde samenleving ontstaan co-figuratieve relaties, waarbij ouders en kinderen van elkaar leren. De oudere generatie wordt meer coach; alleen maar overdracht werkt niet meer omdat de toekomst van de kinderen te veel afwijkt van het verleden van de ouders. Bij co-figuratieve relaties is vaak ook sprake van emancipatie. Kinderen volgen een hogere opleiding dan dat hun ouders hebben gedaan. Als de samenleving nog complexer wordt, verandert de opvoedingsrelatie voor een deel in een pre-figuratieve relatie. De samenleving verandert zo snel dat kinderen de wereld waarin hun ouders zijn opgegroeid zich moeilijk kunnen voorstellen en omgekeerd hebben ouders moeite om de wereld waar hun kinderen in opgroeien te onderkennen (Mead, 1970; Verschelden & Ewijk, 2009). De pre-figuratieve relatie is bijvoorbeeld te zien bij kinderen die hun ouders wegwijs maken in het gebruik van nieuwe technologieën, of bij kinderen van allochtone afkomst die hun ouders de weg wijzen in de Nederlandse samenleving. Opvoeders hebben op een aantal terreinen geen houvast aan ervaringen en kennis die ze in het verleden hebben opgedaan. De vanzelfsprekendheid waarmee in het midden van de vorige eeuw kinderen werden opgevoed - door ouders, naaste familie, buurtbewoners, leerkrachten, trainers en begeleiders

binnen sport- en vrijetijdsclubs - is grotendeels verdwenen en heeft plaatsgemaakt voor meer onzekerheid en toenemende bemoeienis met de opvoeding van de overheid en instanties (Brinkgreve, 2008; Mollenhauer, 1983; Popkewitz, 2003; RMO/RVZ, 2009). Deze bemoeienis is volgens Furedi (2006) ontaard in paranoia en zou uiteindelijk geleid hebben tot een preventieve surveillancestaat (Parton, 2008), waarbij zoveel mogelijk risico's die kinderen kunnen lopen worden uitgesloten.

Het concept van de pedagogische civil society is een antwoord op de toenemende complexiteit en de individualisering van de pedagogische verhoudingen. De veronderstelling is dat als burgers zich meer betrokken en verantwoordelijk voelen voor elkaar en voor hoe kinderen opgroeien dit mogelijkheden schept voor ouders én jeugdigen om te participeren en de regie te voeren over hun eigen leven. Belangrijk hierbij is dat antwoorden voor onvoldoende sociaal functioneren van een persoon meer gezocht worden in zijn directe omgeving. Hiervoor hebben we een betrokken omgeving nodig die minder gericht is op bescherming en meer op empowerment; een omgeving die zich meer richt op factoren die kwetsbaar maken en zich minder focust op het kwetsbaar zijn (Ewijk, 2012).

Beleidsmatig is er de afgelopen jaren veel aandacht geweest voor de technische stelselherziening van de jeugdzorg. Veel minder aandacht kregen echter de vormgeving van een pedagogische civil society en de rol die jongeren zelf hierin kunnen spelen (Bos & Roor, 2012; Hermanns, 2013; Winter, 2011). Als we als samenleving het concept van een pedagogische civil society omarmen, dan roept dat de vraag op hoe we daar vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid aan kunnen werken.

1.2 JONGEREN EN COLLECTIEVE VERANTWOORDELIJKHEID


In veel landen doen overheden een toenemend appèl op de eigen verantwoordelijkheid van burgers. Dit is een issue op vele (neoliberale) politieke agenda's (Andresen, Otto, & Ziegler, 2008). In Nederland refereert men daarbij vaak aan het begrip participatiesamenleving. In een dergelijke samenleving staat de verantwoordelijkheid van burgers centraal, niet alleen voor hun eigen leven, maar ook voor hun familie, naasten en burens (Putters, 2014). Wanneer men spreekt over eigen verantwoordelijkheid in relatie tot jongeren, gaat het vaak over door volwassenen bepaalde rechten en plichten. Jongeren worden dan meer gezien als doelgroep. Echter, om daadwerkelijk een gezamenlijke verantwoordelijkheid tot stand te brengen is het wenselijk een denkkader voor burgerschap te ontwikkelen waarbij uitgegaan wordt van een horizontale

diversiteit aan burgers en het accent ligt op gelijkwaardigheid tussen verschillende bevolkingsgroepen.

In een pedagogische civil society wordt uitgegaan van een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid bij zowel opvoeden als opgroeien. Daarmee komen opgroeien in de samenleving en de collectieve verantwoordelijkheid weer op de pedagogische agenda. Met het concept pedagogische civil society vindt een verschuiving plaats van individuele ontwikkeling naar meer participatiegerichte doelen. De participatiedoelen richten zich enerzijds op het opvoeden en opgroeien van kinderen opdat ze adequaat functioneren in een gemeenschap, en aan de andere kant op gemeenschappelijke verantwoordelijkheid in de samenleving voor het grootbrengen van kinderen (Winter, 2000). In die zin veronderstelt het begrip meer wederkerigheid dan het individualistische opvoedingsideaal. Het gedachtegoed over de pedagogische civil society spreekt aan, maar wordt al gauw geassocieerd met het beeld van volwassenen die de wereld van jongeren vullen met pedagogische intenties en interventies. Als opgroeien belangrijk is dan is er meer aandacht nodig voor de collectieve verantwoordelijkheid en zullen we meer inzicht moeten krijgen in hoe volwassenen en jongeren hier gezamenlijk aan kunnen werken. Dit roept de vraag op hoe we de verantwoordelijkheid voor hoe jongeren opgroeien wederkerig kunnen maken, waarbij jongeren en volwassenen beide een actieve rol hebben. Van collectieve verantwoordelijkheid kan immers pas sprake zijn als een gelijkwaardige verantwoordelijkheid van en door alle betrokkenen wordt erkend. De overheid kan een pedagogische civil society niet opleggen, die zal van burgers zelf moeten komen (Winter, 2011).

1.3 DE LEEFWERELD VAN JONGEREN

In een onderzoek waar ik bij betrokken was in de wijk Hatert in Nijmegen (Biene et al., 2008; Meesters, Basten & Biene, 2010) kwamen we eerder tot een soortgelijke conclusie als de Winter. Dit wijkonderzoek richtte zich op het ontwerp van een instrument voor vraaganalyse om vraagpatronen van burgers te identificeren. Een vraagpatroon werd daarbij gedefinieerd als een set van samenhangende vragen en behoeften die burgers uiten over de actuele context waarin zij leven (Biene et al., 2008). De gehanteerde methode was de narratieve analyse van verhalen van burgers. De vragen die uit de verhalen van wijkbewoners naar voren kwamen, waren als volgt samen te vatten: Waar hebben jongeren uit Hatert mee te maken? Hoe helpen generaties elkaar? Opvoeden in Hatert, hoe gaat dat? Uit de verhalen kwam



naar voren dat door nieuwbouw de fysieke omgeving dusdanig was veranderd, dat er minder contact was tussen bewoners en, meer specifiek, tussen oudere en jongere bewoners. Een visvijver en aangrenzend braakliggend terrein hadden plaatsgemaakt voor nieuwe woningen. In de verhalen kwam dit gebied steeds ter sprake als het verlies van een ontmoetingsplaats. Op basis van de bevindingen adviseerden de onderzoekers twee programma's te ontwikkelen over opvoeden en opgroeien in Hatert. Het eerste had als doel om met ouders en professionals een wijkbrede dialoog te voeren over opvoeden en opgroeien. Het tweede programma richtte zich op opgroeien in de wijk, met focus op de kracht van de sociale omgeving in samenhang met de fysieke infrastructuur van de wijk. Inzet ervan was de wijk op een nieuwe manier te 'meubileren' (Meesters, Basten & Biene, 2010).

De uitvoering van het project heeft geleerd dat het eerste programma, gericht op de wijkbrede dialoog, makkelijk uit te voeren was, maar dat het tweede programma nieuwe vragen oproep. De gedeelde ervaringen van jongerenwerkers, pedagogische professionals en geïnterviewde wijkbewoners lieten zien dat men steeds minder zicht heeft op de wereld van jongeren, waardoor aansluiten moeilijker wordt. Ook riep het de vraag op met wie en wat jongeren zich verbinden en hoe de fysieke en sociale infrastructuur zijn te verbinden.

Om aanknopingspunten te vinden voor een gezamenlijke verantwoordelijkheid bij het opvoeden en opgroeien van jongeren is het van belang om meer inzicht te krijgen in de wereld vanuit het perspectief van jongeren. We besloten het onderzoek te starten vanuit de informele wereld van jongeren waarbij het perspectief van de jongeren leidend is. In dit onderzoek concentreerde ik me op de betekenisgeving en betekenisconstructies die jongeren aan hun informele wereld geven. In deze wereld leren jongeren van elkaar en van volwassenen uit hun omgeving. Onder informeel leren verstaan we al het leren dat buiten de context van opleidingen en scholen plaatsvindt. We sluiten aan bij het sociaal constructivistisch perspectief waarbij leren wordt opgevat als een sociaal proces van betekenisconstructie, dit impliceert tegelijkertijd dat het gaat om de affectieve betekenis van het geleerde (Bolhuis & Simons, 2001, Simons, 2007). Informele leersituaties vinden plaats in een sociale context waarbij de reactie van de sociale omgeving betekenis verleent aan de handelingen van de jongeren (Logister, 2004; Wildemeersch, Jansen, Vandenabeele & Jans, 1998; Ünlüsoy, Haan, & Leander, 2010).

Enerzijds ligt het belang voor deze studie bij het beter inzicht krijgen in de informele wereld van jongeren en de betekenis die jongeren zelf aan deze wereld geven. Anderzijds biedt deze studie de mogelijkheid om de informele wereld, waar jongeren relaties aangaan met andere

jongeren en volwassenen in het licht van opgroeien in de maatschappij, te problematiseren en te thematiseren.

De pedagogiek onderscheidt van oudsher drie pedagogische milieus: het gezin als het eerste milieu, de school als het tweede en alles wat daarbuiten valt als het derde milieu (Bakker & Oenen, 2007; Delfos, 2008; Rasmussen & Smidt, 2003; Rasmussen, 2004). Naast de traditionele pedagogische milieus is de laatste decennia een nieuw virtueel milieu aan het ontstaan op internet en via nieuwe communicatietoepassingen. Deze virtuele ruimte vormt kinderen, omdat ze er veel tijd doorbrengen met leeftijdsgenoten en met elkaar en anderen communiceren. Daarbij wordt de virtuele ruimte ook gebruikt om informatie te zoeken en te delen met elkaar. Door deze activiteiten leren kinderen met en van elkaar. Dit virtuele milieu heeft voor een verschuiving gezorgd in het denken over opvoedmilieus, omdat het de andere drie milieus binnendringt en daarvan niet meer is los te zien. Omdat kinderen bijna overal de beschikking hebben over internet, is er de scheiding tussen school en privé of tussen vrije tijd en school steeds poreuzer geworden. Daarmee biedt de oude indeling in opvoedmilieus, met inbegrip van de recente uitbreiding met het virtueel milieu, opvoeders minder houvast: door technologische ontwikkelingen lopen deze milieus in elkaar over.

In dit proefschrift ligt de focus op *de informele wereld* van jongeren. We definiëren deze wereld als *de ongeorganiseerde vrije tijd die jongeren doorbrengen thuis, op straat en in de virtuele ruimte waar ze online actief zijn*. In deze informele wereld zijn jongeren zelf de ervaringsdeskundigen en gaan zij sociale relaties aan met andere jongeren en volwassenen. Vanuit hun ervaringsdeskundigheid kunnen zij inzicht geven hoe zij betekenis geven aan hun informele wereld en wat zij daar zoeken en welke relaties belangrijk zijn.

1.4 BEELDEN VAN VOLWASSENEN OVER JONGEREN

Niet alleen het belang van de virtuele ruimte voor jongeren neemt toe; ook het wetenschappelijk onderzoek naar de mogelijke gevolgen van internet en het gebruik van sociale media groeit (Beebe, Asche, Harrison & Quinlan, 2004; Boyd, 2014; Hu, Wood, Smith, & Westbrook, 2004; Valkenburg, 2014). Onderzoeken met aandacht voor dit virtuele milieu laten zien, dat weinig ouders goed op de hoogte zijn van wat kinderen doen op internet. Nieuwe communicatietoepassingen geven aanleiding tot ongerustheid en diverse onderzoeken suggereren dat jongeren die veel online zijn in een sociaal isolement verkeren (Buckingham, 2008; Buckingham, 2010; Delfos, 2008; Eijnden & Vermulst, 2006 a, 2006b; Pijpers & Haan, 2010; Schouten, 2007).

Daarnaast zouden jongeren die meespelen in een onlinewereld zich onderdompelen in een fantasiewereld, waarin de mogelijkheden eindeloos zijn. Deze virtuele leefwerelden zouden verslavend werken. Andere risico's die jongeren in het vierde milieu lopen zijn virtueel pesten, blootstelling aan porno en ongewenste ontmoetingen, en stress ten gevolge van afleiding door sociale media. Deze problemen en risico's zijn niet nieuw, maar hebben door internet een nieuwe dimensie gekregen (Frankenhuis, Hagen, & Smelik, 2007). De media noemen met name deze negatieve gevolgen van internetgebruik voor jongeren. Vaak gebeurt dit naar aanleiding van incidenten, zoals Project X in Haren, waarbij een meisje haar vrienden via Facebook uitnodigde om haar verjaardag te komen vieren (Bähre & Broek, 2013). Dit 'feestje' mondde uit in rellen met duizenden jongeren. Andere voorbeelden zijn de zogenaamde Facebookmoord, waarbij een conflict op Facebook de aanleiding was voor de moord op een 14-jarig meisje door leeftijdgenoten (Thijssen, 2012) en het 'grooming' incident, waarbij een man met honderden meisjes seksuele handelingen uitvoerde via webcam-contact (Vegterlo, 2014).

Recenter onderzoek doet vermoeden dat veel online zijn juist een verrijking is (Boyd, 2014; Duimel & Haan, 2007; Valkenburg & Peter, 2007; Valkenburg, 2014). Gamen bijvoorbeeld stimuleert de creativiteit en bevordert motorische vaardigheden. Ook zou deel uitmaken van een sociaal gamenetwerk positieve effecten hebben op sociale vaardigheden. Dit sociale aspect is voor veel jongeren in Nederland zelfs de voornaamste reden om te gamen. De online vriendschappen zouden de angst voor communicatie in de echte wereld verminderen (Rooij, Schoenmakers, Eijnden, & Mheen, 2012).

Jongeren die veel op internet zijn zouden meer sociale contacten en nieuwe vormen van netwerken hebben. Ze beleven er veel plezier aan, gebruiken internet bij hun schoolwerk en het ondersteunt hun sociale contacten en identiteitsexperimenten. Met het laatste wordt bedoeld dat jongeren internet gebruiken om te experimenteren met communicatie en gedrag. Dat is in het belang van hun sociaal-emotionele ontwikkeling: zo leren ze wat hun omgeving wel en niet waardeert. Volgens Valkenburg (2014) komen jongeren door wereldwijd met anderen te communiceren makkelijker los van hun ouders en worden ze autonomer en creatiever.

Het negatieve beeld over het gebruik van internet en de effecten ervan op jongeren wordt versterkt door de aandacht die de media heeft voor incidenten die zich voordoen. Journalisten voeren dan deskundigen op, zoals artsen en ontwikkelingspsychologen, die vaak te maken hebben met problemen die kinderen en jongeren ervaren. Volgens Valkenburg (2014) is dit echter niet het beeld dat uit onderzoek naar voren komt. Het denken over mediagebruik en communicatietechnologie is ofwel utopisch ofwel

dystopisch van aard, maar geen van beide gepolariseerde retorieken geeft inzicht in de redenen waarom media en internettechnologie zo aantrekkelijk zijn voor jongeren en welke kinderen en jongeren positieve of negatieve ervaringen ondervinden.

Als we voorzichtig een eerste balans opmaken dan zien we dat de betekenisgeving door jongeren zelf aan de virtuele wereld nog weinig geconceptualiseerd is. Onbetwist is echter, dat door het gebruik van allerlei internetapplicaties en smartphones de voorheen gescheiden pedagogische milieus door elkaar zijn gaan lopen en bestaande tegenstellingen tussen privé en openbaar, tussen werk en thuis, en tussen producent en consument veranderen (Delfos, 2008; Osch & Zijl, 2011). Dit brengt nieuwe vragen met zich mee over hoe online en offlinemilieus zich tot elkaar verhouden, welke relaties jongeren er aangaan en welke betekenis ze zelf eraan geven.

1.4.1 JONGEREN ALS SOCIAAL CONSTRUCT

De jeugdperiode, in Engelstalige vakliteratuur vaak aangeduid als *childhood*, is te beschouwen als een 'sociaal construct' (Corsaro, 1997; Ewijk, 1994; James & Prout, 1997; Qvortup, Corsaro, & Honig, 2011). De beelden die volwassenen hebben van jongeren bepalen in belangrijke mate de opvoedings- en begeleidingsrelatie en ook de relatie tussen jongeren onderling (Verschelden, 2002). Biologische factoren bepalen de onvolwassenheid van kinderen, maar de manier waarop deze onvolwassenheid wordt begrepen en er betekenis aan wordt gegeven is cultureel bepaald. *Childhood* is een relationeel begrip, dat zich altijd verhoudt tot *adulthood* (volwassenheid). Hoe een gemeenschap kijkt naar *childhood* zegt vaak meer over volwassenen dan over kinderen en jongeren. Zo zijn definities die volwassenen geven van *childhood* nogal eens bedoeld om kinderen zowel te beschermen als te controleren en deze definities zijn hiermee tegelijkertijd productief en repressief.

Volwassenen en jongeren zelf creëren jeugdbeelden over jongeren en dat bepaalt mede de sociale constructie van *childhood*. Volgens Erikson (Depaepe, 2000; Erikson, 1959) heeft de moderne jeugd een psychosociaal moratorium nodig, waarbij jeugd een overgangperiode is tussen kindertijd en volwassenheid. In de naoorlogse decennia wordt lang de noodzaak van een psychosociaal moratorium voor jongeren onderschreven. Jongeren zouden langere tijd nodig hebben om volwaardig deelnemer in de samenleving te worden en verdienen meer tijd om allerlei zaken uit te proberen en hun identiteit te vormen. Dat volwassenen zo dominant *childhood* definiëren en invullen met hun beelden en verwachtingen doet geen recht aan hoe jongeren zelf hun *childhood* invullen. Zo wordt de leefwereld zoals jongeren die beleven en invullen te weinig erkend. Dat geldt des te meer voor de informele

wereld van jongeren die volwassenen matig kennen.

De Bie en Roose (2009) schetsen een burgerlijk modern kindbeeld. Daarin maken ze onderscheid tussen het private kind, het publieke kind en het culturele kind. Het private kind is het beeld dat ouders hebben van hun kinderen en opvoeding; het publieke kind is het beeld dat voortkomt uit sociologische, pedagogische en psychologische wetenschappen. De beelden van het private kind en het publieke kind zijn veelal normatief van aard, het weerspiegelt een visie hoe jongeren zich dienen te gedragen. Private en publieke beelden lopen vaak door elkaar. Het culturele kindbeeld is nog onvoldoende gekend. Hierbij gaat het over het beeld dat jongeren zelf construeren van hun leefwereld. Het publieke en culturele kind stemmen naar verwachting niet overeen, want het zijn alleen volwassenen die de publieke norm bepalen.

Deze studie probeert waarde toe te voegen door op zoek te gaan naar het 'culturele kind': de leefwereld die jongeren zelf construeren.

1.4.2 JONGEREN WETENSCHAPPELIJK ONDERZOCHT

De constructie over jeugd, opvoeden en opgroeien is ook terug te vinden in de dominante perspectieven in het jeugdonderzoek. De beeldvorming over jongeren heeft zijn weerslag gehad op hoe jongeren wetenschappelijk worden onderzocht. Tot de jaren vijftig van de vorige eeuw is het onderzoek vooral gericht geweest op het overbrengen en invoegen in de eigen levens- en wereldbeschouwing en bijbehorende moraal. Eind jaren vijftig en begin jaren zestig is een verschuiving waarneembaar naar de interesse van de leefwereld van jongeren. Een belangrijke rol in het Nederlands onderzoek was weggelegd voor het Hoogveld Instituut in Nijmegen dat in de periode 1948 tot en met 1989 onderzoek deed naar welzijn en vorming van de jeugd en een sociaal-pedagogische signatuur had. Een van de vertegenwoordigers van het Hoogveld Instituut, van der Linden (1991), geeft aan dat bij de sociaal-wetenschappelijk belangstelling voor de jeugd onvoldoende sprake is van goede theoretische fundering of inkadering van de belevings- en ervaringsdimensie. Dit bevreedt hem, omdat juist in de sociaalpedagogiek al de nodige theorievorming tot stand is gekomen. Hij verwijst hierbij naar de leefwereldbenadering van Dieter Baacke. Volgens Baacke (1979) dient de leefwereld van kinderen en jongeren centraal te staan in sociaalpedagogisch onderzoek. Hij past hiermee het sociaalecologisch paradigma toe waarbij alle levensterreinen van belang zijn (Baacke, 1979; Bronfenbrenner, 1979).

Voor onderzoek betekent het dat de beleving van het individu van zijn of haar directe leefwereld een fundamentele rol speelt om sociaal jeugdgedrag inzichtelijk te maken. Sociaalpedagogisch onderzoek zou antwoord moeten

geven op vragen als: Op welke manier bewegen kinderen zich door de verschillende sectoren van hun leefwereld? Welke invloed heeft dit op hun identiteit en hoe geven kinderen hier betekenis aan? De kritiek op Baacke is dat hij de leefwereld van jongeren volledig door de ogen van jongeren wilde onderzoeken. Daarmee zou hij voorbijgaan aan de feitelijke situatie waarin jongeren verkeren en weinig oog hebben voor bepaalde verschillen tussen jongeren onderling (klasse en herkomst) en tussen jongeren en ouderen. Daarnaast kwam er kritiek uit neomarxistische hoek van onderzoekers die vonden dat leefwereldonderzoek te weinig maatschappijkritisch was, in die zin dat Baacke voorbijging aan het feit dat maatschappelijke structuren onderdrukkend werken en voor een belangrijk deel de levenservaring bepalen (Linden, 1991). De aandacht voor de leefwereld van jongeren verschoof geleidelijk naar onderzoek van jeugdculturen en met een groeiende inbreng van het historische en antropologische perspectief (Abma, 1993; Hazekamp, 1985; Hermes, Naber, & Dieleman, 2007; Ter Bogt & Hibbel, 2000).

Vanaf de jaren zeventig zien we hoe het jeugdonderzoek verder versplintert maar daarin is nog wel een tweestromenland te herkennen. Aan de ene kant zien we veel, hoofdzakelijk kwalitatieve, onderzoeken naar contexten waarin jongeren leven en praktijken van interventies. Zo laat Hermans (2013) zien dat het aantal onderzoeken op het terrein van de jeugdhulpverlening hand over hand toeneemt met daarin veel aandacht voor individuele behandelingsmethoden en de effectiviteit daarvan. Aan de andere kant wordt er vooral door de overheid geïnvesteerd in grootschalig kwantitatief onderzoek, monitor studies en meta-studies (Du Bois-Reymond, Hazekamp & Matthijssen, 1986; Du Bois-Reymond & Meijers, 1987; Keune, 1993; Wal, 1999).

Als voorbeeld van een monitorstudie refereren we aan de Landelijke Jeugdmonitor. In Nederland startte in 2007 een poging om een samenhangend beeld te schetsen van de jeugd in Nederland, in opdracht van het toenmalige Programmaministerie voor Jeugd en Gezin (Zorg en Financiering, 2008). De Landelijke Jeugdmonitor geeft een breed overzicht van hoe Nederlandse jongeren van 0 tot 25 jaar leven. Deze situatie is beschreven vanuit zes invalshoeken: jongeren en gezin, gezondheid, onderwijs, maatschappelijke participatie, arbeidsmarkt en veiligheid. De monitor, gebaseerd op statistische gegevens, toont de actuele situatie van de jeugd en heeft als doel bij te dragen aan een sterk en resultaatgericht jeugdbeleid.

Volgens Coussée (2006) is er door de jaren heen weinig fundamenteel jeugdonderzoek gedaan, maar kwam er in de jaren tachtig en daaropvolgend steeds meer aandacht voor oplossingsgericht jeugdonderzoek voor een onmiddellijk en bruikbaar antwoord op (beleids)vragen. Deel van deze oplossingsgerichtheid is de grote aandacht voor effectieve en evidence based

methodieken. Door deze naar beleids- en instrumenteel gerichte verschuivende aandacht en de ideologische kritiek die er was op de sociaalpedagogiek is het gemeenschapselement meer en meer uit het onderzoek verdwenen.

De afgelopen jaren is er een nieuwe impuls in het jeugdonderzoek merkbaar door de oprichting van lectoraten en kenniscentra aan de hogescholen (zie HBO-Kennisbank). Hierbij richt de aandacht zich hoofdzakelijk op contextueel kwalitatief onderzoek waarbij in toenemende mate jongeren zelf betrokken zijn. De onderling gedeelde ervaringsdeskundigheid geeft jongeren en onderzoekers relevante informatie over de betekenis van de diverse leefwerelden.

Als we de balans opmaken dan zien we veel aandacht voor statistisch onderzoek met als doel om gegevens aan te leveren voor beleidsmakers. We zien ook een toename van kleinschalige kwalitatieve onderzoeken waarbij de belangstelling van onderzoekers voor ervaringen van jongeren zich vaak richt op een specifieke groep. Daarnaast wordt er evidence based en oplossingsgericht onderzoek gedaan waarbij veel onderzoek een instrumenteel karakter heeft, gericht op effectiviteit van interventies. Studies vanuit het perspectief van kinderen en jongeren zelf zijn schaars (Degreef, 2004; Hutzler, Fliess, Chacham, & van den Auweele, 2002; Lightfoot, Wright, & Sloper, 1999).

1.5 BEELDEN VAN JONGEREN OVER JONGEREN

De geconstrueerde jeugdbeelden in het publieke en private domein bepalen hoe we jongeren en de relatie tussen jongeren en ouderen percipiëren. Als tegenbeeld, en om daarmee beter zicht te krijgen op 'het culturele kindbeeld' zoals De Bie en Roose (2009) dat omschrijven, zullen we ook de leefwereld van jongeren vanuit hun perspectief moeten onderzoeken. Juist de informele wereld waarin de jongeren de ruimte nemen om hun eigen 'cultuurbeeld' te vormen leent zich voor een perspectivistisch onderzoek waarbij uitgegaan wordt van het actorschap en de agency van jongeren.

1.5.1 ACTORSCHAP EN AGENCY VAN JONGEREN

Agency als begrip vindt zijn oorsprong in psychologische theorieën (Bandura, 2001) en refereert aan de mogelijkheid van een individu om keuzes te maken en autonoom te handelen in een systeem van normen en waarden te midden van een omgeving die deze agency bevordert. Dit laatste is van cruciaal belang, omdat omgevingsfactoren de vorming van agency in principe ook zouden kunnen belemmeren. Zo zullen jongeren die opgroeien in een

omgeving waar ze met name negatief worden benaderd, zich minder snel verantwoordelijk voelen voor die omgeving. Vanuit de sociology of childhood (Corsaro, 1997; James & Prout, 1997; James, Jenks, & Prout, 1998; James, 2011) wordt vergaande theoretische onderbouwing gegeven van het concept van actorschap bij jeugdigen. De childhood benadering beschouwt jongeren als sociale actoren die actief hun eigen leven construeren. Het idee dat jongeren actieve sociale actoren zijn die in verschillende werelden relaties aangaan en daar betekenissen aan toekennen is intussen breed geaccepteerd (James, 2011). Agency is echter een nog een iets verder reikend begrip dan actorschap. Bij actorschap ligt het accent op de constructie van het eigen leven. Agency benadrukt het samen met anderen vorm geven. Of zoals James, zich beroepend op Mayal stelt: 'For Mayal (2002) the actor is someone who does something; the agent is someone who does something with other people, and, in so doing, makes things happen, thereby contributing to wider processes of social and cultural reproduction' (James, 2011, p.41). Vanuit het agency perspectief zien we jongeren vooral als agents in het proces van sociale en culturele constructie. Ze participeren en hebben een aandeel in de vormgeving van sociale en culturele processen (Corsaro, 1997; James & Prout, 1997; James, Jenks, & Prout, 1998; James, 2011; Jans, 2004; Prout, 2011). Agency is geen vast gegeven maar ontwikkelt zich al doende. Ook in de capabiliteitsbenadering (Sen, 1999, 2011; Nussbaum, 2011, zie verder hoofdstuk 4) is agency één van de centrale concepten. "An agent is someone who acts and brings about change" (Sen, 1999, p.19). Nussbaum (2001) stelt dat jeugdigen geen pre-sociale agents zijn, maar zich bevinden in een voortdurend proces van ontwikkeling. Hierin verschillen ze volgens haar niet van volwassenen. Met het erkennen van actorschap en agency komt ook de eigen- en medeverantwoordelijkheid in beeld. De erkenning van de actieve sociaal productieve en consumptieve rol van jongeren maakt hen tot coproducenten van leefbaarheid. Zij dragen bij aan en doen mee in de samenleving. Jongeren maken deel uit van een samenleving waarin zij tegelijk een actieve en creërende rol spelen.

1.6 DE VRAAG- EN DOELSTELLING VAN HET ONDERZOEK

Bovenstaande probleemstelling en argumentatie leiden tot de volgende centrale vraagstelling:

Welke betekenis geven jongeren aan hun informele wereld en wat betekent dit voor hun opgroeien?

Deze centrale vraag is opgedeeld in vier subvragen:

1. Wat zoeken jongeren in de informele wereld?
2. Met wie verbinden ze zich in deze wereld?
3. Welke betekenissen geven jongeren aan deze verbindingen?
4. Wat draagt het perspectief van jongeren op hun informele wereld bij aan het opgroeien van jongeren in de samenleving?

Deze vragen bepalen de focus van dit onderzoek: de informele wereld vanuit het perspectief van jongeren zelf als ruimte waarop volwassenen geen duidelijk zicht hebben.

1.7 LEESWIJZER

In dit proefschrift wordt verslag gedaan van een vierjarig participatief onderzoek onder mijn leiding, van 2011 tot en met 2015, met en onder jongeren in de leeftijd van 10 tot en met 21 jaar. Het onderzoek heeft als doel om meer inzicht te genereren in de beelden die jongeren zelf van hun informele wereld construeren en hoe deze beelden het opgroeien in de samenleving beïnvloeden.

Dit proefschrift bestaat uit drie delen. Deel 1, bestaat uit vier hoofdstukken. Dit deel is een theoretische verkenning waarin ik een maatschappelijke context waarin jongeren opgroeien schets en inga op de individuele mogelijkheden en vermogens die jongeren daarvoor nodig hebben. Het onderhavige hoofdstuk (hoofdstuk 1) schetst de achtergrond waarbinnen dit onderzoek plaatsvond. Hierin spelen de pedagogische civil society en de participatiesamenleving een rol. Dieper wordt ingegaan op het begrip agency waarin we het perspectief verhelderen dat jongeren sociale agents zijn die hun eigen leven construeren en samen met anderen vormgeven aan dit leven. Tot slot wordt in dit hoofdstuk de keuze voor onderzoek naar de informele wereld van jongeren toegelicht en het belang van de betekenis die jongeren zelf aan deze wereld geven. De hoofdstukken twee tot en met vier vormen de theoretische verkenning. Hoofdstuk 2 werkt de begrippen actief burgerschap en civil society uit en hoe die zich verhouden tot de leefwereld van jongeren. Hoofdstuk 3 gaat in op de ruimte waarin dat opgroeien zich afspeelt waarbij we de focus leggen op de informele wereld van jongeren, bestaande uit een private, publieke en virtuele wereld, en hoe deze door elkaar lopen. In hoofdstuk 4 wordt verkend hoe inzichten uit de capability approach van Sen en Nussbaum gebruikt kunnen worden om de invloed die de informele wereld heeft voor het opgroeien van jongeren te duiden. Het begrip agency wordt

verder uitgewerkt in relatie tot de mogelijkheden en vermogens van jongeren om eigen keuzes te kunnen maken, zichzelf te kunnen ontwikkelen en het samenleven vorm te geven.

Deel 2 gaat in op het empirische deel van het onderzoek en bestaat uit drie hoofdstukken. Hoofdstuk 5 beschrijft de onderzoeksmethoden en de rationale die hieraan ten grondslag ligt. De kern van de dataverzameling bestaat uit methoden waarbij inzicht wordt verkregen in de betekenisconstructies van jongeren over hun informele wereld. Daarvoor gebruiken we een combinatie van narratieve, participatieve en non-verbale dataverzamelmethode. In Hoofdstuk 6 worden de bevindingen gerapporteerd. Vanwege het participatieve en constructivistische karakter van de dataverzameling wordt in hoofdstuk 7 het onderzoeksproces kritisch beschouwd en de focus gelegd op de sociale en relationele activiteiten in het onderzoek. Dit biedt de mogelijkheid om de betekenisconstructies van de jongeren te onderscheiden van de context waarin deze tot stand zijn gekomen.

In deel 3 van dit proefschrift, hoofdstuk 8, worden de thema's en perspectieven die uit het empirisch onderzoek naar voren komen geïntegreerd met de theoretische perspectieven uit hoofdstuk 2 (jongeren, burgerschap en de civil society), 3 (de informele wereld van jongeren) en hoofdstuk 4 (de capabiliteitsbenadering).

Waar in dit proefschrift gesproken wordt over **de** jongeren gaat het over de bevraagde jongeren in de stadsdelen Dukenburg en Lindenholt in Nijmegen. Als we spreken over jongeren dan hebben we het over jongeren in het algemeen.



HOOFDSTUK 2

JONGEREN, ACTIEF BURGERSCHAP EN DE CIVIL SOCIETY

2.1 Inleiding

2.2 Burgerschap

2.2.1 Van passief burgerschap naar actief burgerschap

2.2.2 Burgerschap als resultaat (outcome)

2.2.3 Relationeel en contextueel burgerschap

2.3 Civil society

2.4 De pedagogische civil society

2.5 Jongeren, actief burgerschap en civil society

2.5.1 Burgerschap en volwassenheid

2.6 Tot slot

2.1 INLEIDING

In hoofdstuk 1 refereerden we aan het idee van de pedagogische civil society waar participatie en wederkerigheid belangrijke begrippen zijn. Het begrip pedagogische civil society is direct afgeleid van het begrip civil society. Het onderzoek naar hoe jongeren aan hun informele wereld betekenis geven, plaatsen wij in het discours van actief burgerschap en civil society. Wij herkennen in dit discours een zoektocht naar de erkenning van de eigen bijdrage van verschillende groepen in de samenleving, dat wat Ruth Lister 'differentiated universalism' (1998, 2003) noemt. Hiermee doet zij een poging het beginsel van universalisme te verenigen met diversiteit en verschillen tussen groepen in de samenleving. Tegelijk zien we in het pleidooi voor actief burgerschap en een actieve civil society weinig aandacht voor hoe de verschillende groepen, i.c. jongeren, zelf vorm en betekenis geven aan een civil society. We gaan in dit hoofdstuk eerst kort in op de historie van het begrip burgerschap om daarna dieper in te gaan op actief burgerschap, dat pas tot zijn recht komt als zijn relatief, relationeel en contextueel karakter onderkend en erkend wordt. Vervolgens komt de vraag naar het karakter van de civil society aan de orde, en in het bijzonder hoe jongeren daarin al dan niet een plaats krijgen.

2.2 BURGERSCHAP

2.2.1 VAN PASSIEF BURGERSCHAP NAAR ACTIEF BURGERSCHAP

Het begrip burgerschap kent een lange traditie in het westerse politieke denken en komt voort uit het gedachtegoed van Socrates, Plato en Aristoteles (Turner, 1986). Burgerschap werd in de Griekse oudheid gezien als een burgerplicht waar, indien nodig, het leven opgeofferd moest worden voor het belang van de samenleving (Ewijk, 2010). De conceptualisatie van burgerschap door de eeuwen heen laat steeds meer het normatieve karakter zien (Lister, 2007; Hall, Williamson & Coffey, 1998; Marshall, 1950; Turner, 1986). Vele wetenschappers vanuit allerlei disciplines hebben gereflecteerd op burgerschap en dit kan onder andere verklaard worden omdat burgerschap volgens Hoffman (2004, p.138) een "momentum concept" is. Het concept is voortdurend in ontwikkeling doordat het begrip in zichzelf, volgens Hoffmann, een exclusief aspect bevat. Kort gezegd, wanneer ben je wel of geen burger of wanneer hoor je er wel of niet bij? Ook Dahrendorf (1996) geeft aan dat het begrip burgerschap een turbulente geschiedenis kent waarbij lidmaatschap en volledige integratie altijd de vraag is. Ongelijkheid is als het ware een integraal onderdeel van burgerschap waarbij deze terug te voeren is op welk

burgerschapspaaradigma wordt gehanteerd.

Marshall (1950) heeft na de tweede wereldoorlog een belangrijke bijdrage geleverd aan het wetenschappelijk debat over burgerschap. Hij definieerde burgerschap als volgt:

Citizenship is a status bestowed on all those who are full members of a community. All those who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed. There is no universal principle that determines what those rights and duties shall be, but societies in which citizenship is a developing institution create an image of ideal citizenship against which achievement can be measured and towards which aspiration can be measured (Marshall, 1950, pp.28-29).

Marshall baseert zich op het begrip burgerschap zoals het door de jaren heen zich heeft ontwikkeld. Hij maakt een onderscheid tussen drie componenten van burgerschap. Als eerste de burgerlijke component waarbij de vrijheid van meningsuiting en bescherming van eigendom centraal staat. Dit wordt zichtbaar in hoe wij ons rechtssysteem hebben georganiseerd. Een tweede component is de politieke, in de vorm van politieke rechten zoals stemrecht en hoe we ons politieke bestel hebben vormgegeven in een democratisch systeem met de daaraan gekoppelde instituties. Als derde component heeft Marshall de sociale rechten toegevoegd waarbij burgerschap betrekking heeft op veiligheid, wonen, sociale zekerheid, gezondheidszorg en onderwijs. Dit is terug te zien in de ontwikkeling van onze verzorgingsstaat na de tweede wereldoorlog. Deze sociale dimensie, als een vorm van sociaal burgerschap, is de laatste decennia steeds meer centraal komen te staan in het burgerschapsdebat. Het laat een verschuiving zien van een passieve vorm van burgerschap waar mensen rechten hebben, naar een notie van burgerschap waar mensen verantwoordelijkheden hebben, zich betrokken voelen en actief participeren in de maatschappij (Hall et al., 1999). Deze conceptualisering van burgerschap heeft te maken met de toenemende complexiteit en diversiteit in de samenleving en het neoliberale tijdperk waarin we leven waarin de verzorgingsstaat wordt afgebouwd en ingeruild voor de participatiesamenleving. Een gedachte hierachter is dat de verzorgingsstaat burgers te veel afhankelijk heeft gemaakt van de overheid en instituties (Hall et al., 1999; Faulks, 1998). De verschuiving van een 'welfare' naar een 'workfare' samenleving ging gepaard met bezuinigingen. Faulks (1998) ziet in het participatieve burgerschap een verandering naar een meer marktgerichte invulling. De nadruk ligt op de vrijheid om eigen keuzes te mogen maken, eigen bezit te hebben en dit ook te mogen

beschermen, de vrijheid om geld te mogen besteden zoals je zelf dat het beste lijkt en het recht om ongelijk te zijn. Achter deze invulling van burgerschap staat de actieve burger die zelf invulling geeft aan zijn leven en weerbaar genoeg is om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor zijn eigen acties en minder afhankelijk is van de overheid en overheidsinterventies. Er wordt meer uitgegaan van verantwoordelijkheid en autonomie dan van de rechten die iemand heeft (Hall et al., 1999). Het idee van eigen verantwoordelijkheid refereert aan het idee dat mensen zelf voor hun leven en werken moeten zorgen. Ze dragen een eigen verantwoordelijkheid voor hun leefomstandigheden en gedrag. Burgers moeten voldoen aan hun plichten en zich verantwoordelijk gedragen (Lorenz, 2007).

De ontwikkeling van het begrip burgerschap laat zien dat het begrip altijd omstreden is geweest waarbij verschillende definities en interpretaties door elkaar heen lopen en waarbij een van de belangrijkste thema's is of burgerschap iets is wat verkregen moeten worden of iets is dat iedere inwoner in principe heeft (Dahrendorf, 1996). We zien ook door de jaren heen een herdefiniëring van burgerschap naar een meer normatieve invulling waarbij een verschuiving te zien is van rechten naar plichten en verantwoordelijkheden en burgerschap meer als een opgave wordt gezien.

It is also possible to define citizenship in much more generous and general terms than those of legal status and entitlement. This is to move towards an understanding of citizenship much more as a normative ideal, incorporating the central notion of membership and evoking a host of other related themes – belongingness, independence and equality, responsibility and participation, and shared existence and identity. In present-day political exhortations about the importance of good citizenship it is invariably this normative sense of citizenship that is being shaped and (re)defined, rather than the actual legal framework of citizenship status, rights and duties (Hall, et al., 1999, p.504).

Het begrip burgerschap is van passief burgerschap naar actief burgerschap geëvolueerd en een breed gedragen concept geworden. Het wordt bijvoorbeeld omarmd door de Europese Unie waarbij we drie basiselementen kunnen onderscheiden: eigen verantwoordelijkheid, sociale verantwoordelijkheid en een stelsel van rechten en plichten. Sociale verantwoordelijkheid refereert aan verantwoordelijkheid, zorg en ondersteuning voor de samenleving en voor de mensen in de eigen context, en aan sociale rechtvaardigheid (Ewijk, 2010; Lorenz, 2007).

2.2.2 BURGERSCHAP ALS RESULTAAT (OUTCOME)

Vaak wordt burgerschap gezien als iets wat je pas krijgt als je aan je verplichtingen voldoet (bv. werken of leren). Burgerschap moet als het ware verworven (achieved) worden. Daarmee ontstaat dus ook de niet-burger of de nog-niet-burger. Deze kritiek komt van verschillende zijden; vanuit feministische hoek (Lister, 2007), educatie (Lawy & Biesta, 2006) en zorg (Pols, 2006; Vandekinderen, Roets, Roose & Hove, 2012). Vanuit feministische zijde wordt vooral het mannelijk 'frame' op werk en individu ter discussie gesteld. Vrouwen zijn vanuit dit frame geen volwaardige burgers omdat ze thuis voor de kinderen zorgen terwijl mannen werken en zich in het openbare leven begeven. Vrouwen hebben hierdoor minder kansen. Lister spreekt van 'false universalism' van burgerschap (Lister, 1997, 2003, 2007). Vanuit kritische stromingen in de educatie komt kritiek vanwege de suggestie dat jongeren nog geen burger maar burgers in wording zijn, en vanuit zorg klinkt het kritische geluid dat een te normatief burgerschap kwetsbare burgers bij voorbaat uitsluit. In feite wordt het begrip actief burgerschap ingevuld vanuit een tweedeling die alle levensdomeinen betreft; man-vrouw; wel-niet werk; wel-niet volwassen; wel-niet kwetsbaar etc. en gaat altijd uit van een uitsluitende normering (Roose & de Bie, 2007) en van individuen die volledig verantwoordelijk worden gehouden voor de keuzes die ze maken. Dit brengt het gevaar met zich mee dat ontkend wordt dat sommige mensen niet de kans krijgen, capaciteiten missen of te weinig hulpbronnen hebben om bepaalde keuzes te kunnen maken (Vandekinderen et al., 2012). Bij een ongenueanceerd burgerschapsbegrip vindt veel te gemakkelijk uitsluiting plaats. Lister (1997) formuleert het scherp door aan te geven dat denkend vanuit een tweedeling ervoor zorgt dat er twee vormen van exclusie ontstaan. Mensen die sowieso er niet bij horen omdat ze niet tot een bepaald land behoren (*Excluded from without*, bijvoorbeeld asielzoekers, migranten) en mensen die wel tot een bepaald land behoren maar geen volwaardig burger zijn omdat ze niet voldoen aan de maatstaven die er gelden (*Excluded from within*).

Actief burgerschap als 'achievement' legt de verantwoordelijkheid bij de individuele autonome burger en representeert een te beperkte (neoliberale blik) op burgerschap (Roets, Roose, Claes, Vandekinderen, Hove, Vanderplasschen, 2012). Een extra complicatie is dat in het midden blijft wie met de oproepen tot actief burgerschap geadresseerd worden en bij wie de verantwoordelijkheid van realisering ligt (Jacobson Pettersson & Ewijk, 2010).

In zijn algemeenheid is het gevaar van actief burgerschap dat het te veel veronderstelt dat dit voor alle burgers gelijkelijk opgaat. Er wordt uitgegaan van een te universele standaard die te weinig rekening houdt met verschillen in situatie, persoonlijke kwaliteiten en bestaande uitsluitingsmechanismes

(Lister, 1997, 2003). Lister heeft het over *differentiated universalism* als antwoord op de tweedeling in het denken over burgerschap en pleit voor een inclusief burgerschap waar uitgegaan wordt van verschillen tussen mensen en groepen mensen. Cruciaal is dat er werkelijk van universaliteit gesproken kan worden als verschillen er deel van uitmaken.

Jongeren vormen een aparte groep binnen de studies over burgerschap. Veelal zijn ze nog onzichtbaar omdat burgerschap gelijkgesteld wordt met volwassenheid en hiermee worden jongeren toekomstige of nog-niet burgers (Lister, 2007). Burgerschap als resultaat laat voor jongeren met name het instrumentele karakter van het begrip zien waarbij jongeren door een voor hen ingericht traject te doorlopen goede burgers kunnen worden. "The major problem with the idea of citizenship-as-achievement – a status that is achieved only after one has traversed a particular developmental and educational trajectory – is that it does not recognise the claims to citizenship of young people". (Lawy & Biesta, 2006, p.42)

2.2.3 RELATIONEEL EN CONTEXTUEEL BURGERSCHAP

Actief burgerschap zou omarmd kunnen worden als het niet zoals hierboven aangegeven, vanuit een uitsluitende normerende grens wordt gedefinieerd of als een te verwerven status wordt gezien maar meer als een inclusief en genuanceerd begrip. We behandelen achtereenvolgens burgerschap als relationeel begrip en burgerschap als praktijk in context.

RELATIONEEL BURGERSCHAP

Pols (2006) verwijst naar het begrip 'relational citizenship' als antwoord op het sterk individualiserende karakter van het neoliberale burgerschapsbegrip. Relationeel burgerschap ontwikkelt zich als het ware door de relaties die mensen onderling hebben en waarbij onderlinge betrokkenheid, interesses en zorg van belang zijn. Burgerschap ontstaat vanuit persoonlijke relaties van geven en nemen. Burgers zijn we allemaal waarbij iedereen naast een eigen verantwoordelijkheid ook een gezamenlijke verantwoordelijkheid heeft. Relationeel burgerschap gaat uit van inclusie. Volwaardig burgerschap voor iedere burger naar zijn of haar vermogen is doel en belang van de gehele samenleving (Ewijk, 2014, 2018). Relationeel burgerschap krijgt vorm in concrete praktijken.

"... and that the notion of citizenship-as-practice, articulated as an inclusive and relational concept, provides a much more robust framework for elucidating what it means to be a citizen (Lawy & Biesta, p.37)". In deze benadering staan niet alleen de rechten en plichten centraal maar vooral ook mogelijkheden, verschillen en onderlinge zorg (Hall et al., 1998).

Het participatieve karakter van burgerschap waarbij alle mensen 'social agents' zijn staat op de voorgrond (zie ook hoofdstuk 1).

Lister (2007) geeft vier universele waarden van inclusief burgerschap die aansluiten bij relationeel en contextueel burgerschap:

1. Rechtvaardigheid. Hier wordt uitgegaan van gelijkwaardigheid en eerlijkheid
2. Her- en erkenning van ieders persoon. Hier wordt uitgegaan van respect voor iedereen, ook voor de verschillen tussen mensen. Je mag zijn wie je bent.
3. Zelfbepaling en de mogelijkheid om controle te hebben over je eigen leven.
4. Solidariteit. Dit betekent dat je je kunt verplaatsen in anderen en solidair in denken kan zijn en van daaruit ook kunt handelen.

BURGERSCHAP ALS PRAKTIJK IN CONTEXT

Vanuit het concept van relationeel en contextueel burgerschap kunnen we de vraag naar burgerschap van jongeren herformuleren. In het dominante discours zien we vooral een instrumentele invalshoek waarbij gekeken wordt naar vaardigheden, verantwoordelijkheden en mogelijkheden van participatie van jongeren. Dit is echter een beperkte blik op burgerschap en gaat voorbij aan de fase van identiteitsontwikkeling waar jongeren inzitten (Hall et al., 1999). Burgerschap wordt min of meer gelijkgesteld aan volwassenen en daarmee als het ware aan jongeren ontnomen. Bij relationeel burgerschap zien we jongeren als medeburgers, waarbij ze ook in een fase zitten van identiteitsontwikkeling. Dit biedt een ander perspectief op burgerschap. We gaan dan meer uit van inclusief burgerschap waarbij jongeren de ruimte en mogelijkheden krijgen om zich te ontplooiën en hun agency verder kunnen ontwikkelen.

Lister et al., (2003) heeft onderzocht wat jongeren zelf belangrijk vinden ten aanzien van burgerschap. Jongeren benoemden in dit onderzoek '*sense of membership*' en '*sense of belonging*' als belangrijkste. Verantwoordelijk voelen en een constructieve sociale bijdrage leveren was voor hen een belangrijk aspect van burgerschap. Aanvullend gaven jongeren aan dat je pas als een volwaardig burger gezien wordt als je economisch onafhankelijk bent van je ouders. Verder gaven ze aan dat je rechten en plichten hebt als burger waaronder het recht moet hebben om gehoord te worden. De aspecten die jongeren noemen geven de gangbare opvattingen over burgerschap weer maar het bovenaan stellen van 'belonging' en 'membership' is veelzeggend. Jongeren geven aan dat ten aanzien van burgerschap 'ergens bij horen' boven aan hun lijstje staat. Ze willen erbij horen maar de norm economische onafhankelijkheid sluit hen als het ware uit (Hall et al., 1998).

Actief burgerschap van jongeren komt het best tot zijn recht als het relationele en contextuele karakter van het begrip wordt onderkend. Relationeel en contextueel burgerschap biedt perspectief voor een verdere invulling van een civil society. In onderstaande paragrafen ga ik dieper in op het begrip civil society, de pedagogische civil society en hoe jongeren in deze society een plek hebben.

2.3 CIVIL SOCIETY

Net als burgerschap is civil society een woord dat in veel betekenissen gebruikt wordt. In de beleidswereld wordt civil society vaak geassocieerd met de wereld van de georganiseerde burgers en vrijwilligers die zich inzetten voor maatschappelijke belangen. Dit wordt bijvoorbeeld zichtbaar in de wereld van stichtingen en verenigingen. Kumi Naidoo (2003) omschreef als president van de wereldorganisatie Civicus een veel omvattender omschrijving:

Attempts to define civil society are often contested but one way to think of it is in terms of activities that are undertaken for the public good by groups or individuals in the space between the family, the state and the market. This means that we must look today not only at non-governmental organisations (NGOs) – often taken as synonymous with civil society – but also at a rich array of heterogeneous civic elements that includes trade unions, foundations, faith based and religious groups, community-based organisations, social movements and networks, and ordinary citizens who are active in the public sphere (Naidoo, 2003, p.3).

Hier gaat het feitelijk om alle burgerinitiatieven in het publieke domein die zich ook voor maatschappelijke doelen inzetten.

Over het belang en nut van deze civil society kan verschillend gedacht worden. In Nederland heeft lang het subsidiariteitsbeginsel gegolden. De staat neemt alleen verantwoordelijkheid voor wat het burgerlijk initiatief niet kan of niet wil op zich nemen. In de kritische theorie, zoals we die tegenkomen bij de Frankfurter Schule (Habermas, 1996) was de civil society eerder verdacht omdat de staat zich erachter zou kunnen verschuilen. Beide perspectieven komen we tot vandaag tegen. We zouden de civil society kunnen beschouwen als vervangend voor staatsverantwoordelijkheid, als concurrerend of als elkaar aanvullend. In de laatste decennia wordt de civil society weer sterk gestimuleerd. Behalve de afbouw van de verzorgingsstaat en de daarmee gepaard gaande bezuinigingsagenda gaat het ook om de sociale agenda.

Mensen moeten niet te zeer op de overheid aangewezen zijn maar meer ook op elkaar. Robert Putnam (1993, 2000) heeft het belang van een sterke civil society benadrukt. Op basis van onderzoek laat hij zien dat een levendige civil society, waarbij mensen actief zijn in het verenigingsleven en in de gemeenschap, economisch en sociaal het beter doet dan gemeenschappen waar dat minder is. Sociale netwerken vormen hierbij het fundament voor de civil society. In de huidige samenleving is het van belang dat mensen in staat zijn om zelf een netwerk op te bouwen en te onderhouden.

Het idee van een civil society is vandaag de dag gemeengoed geworden. Burgers zijn in deze civil society zelf verantwoordelijk voor hun leven, dienen te zorgen voor hun dierbaren en mensen in hun nabijheid, zijn zelf verantwoordelijk voor hun vrije tijd en dienen hun eigen sociale problemen op te lossen (Bahmüller, 2002; Ewijk, 2009). Dit roept vanuit overheidswege de vraag op hoe burgers verleid en ondersteund kunnen worden zodat ze een grotere zelfverantwoordelijkheid willen en kunnen dragen voor de eigen buurt en de samenleving (WRR, 2013). In de vorige paragraaf hebben we laten zien dat vanuit het begrip actief burgerschap jongeren vaak nog niet gezien worden als volwaardige burgers (ze zijn immer nog geen volwassenen). Uitgaande van relationeel en contextueel burgerschap kunnen we bovenstaande vraag van de WRR adresseren aan alle burgers waaronder ook jongeren. In de volgende paragraaf wordt dit verder uitgewerkt.

2.4 DE PEDAGOGISCHE CIVIL SOCIETY

Micha de Winter, grondlegger van het gedachtegoed over de pedagogische civil society, geeft in diverse rapportages, de noodzaak aan van een sterke sociale omgeving voor jongeren en gezinnen (RMO, 2008, 2009, 2011, 2012). Van den Brink (2012) plaatst het begrip pedagogische civil society in een historische context en laat zien dat de pedagogische civil society al lang bestond in tijden van verzuiling. Daar ontstonden initiatieven van onderop op religieuze of levensbeschouwelijke grondslag en stredden mensen voor hun belangen en idealen. Bij de opkomst van de verzorgingsstaat is een verschuiving te zien en wordt de rol van de staat steeds groter. De staat, heeft volgens van den Brink, de zorg voor mensen overgenomen en daarmee de (pedagogische) civil society verzwakt.

Aan het begrip pedagogische civil society worden verschillende betekenissen gegeven. Als we op Micha de Winter terugvallen gaat het vooral om meer samenwerking met ouders, betere verbindingen tussen ouders en scholen en gelijkwaardiger relaties tussen ouders en opvoedingsdeskundigen

en een overheid die zich meer richt op preventie (Winter, 2012).

Hilhorst et al., (2013) geven aan dat pedagogische civil society een paraplubegrip is geworden waar allerlei betekenissen onder vallen: een pleidooi voor meer samenwerking met scholen, een oproep voor gelijkwaardige relaties tussen ouders en opvoeddeskundigen, een waarschuwing tegen medicalisering en problematiseren van opvoedkwesties, een oproep voor participatie van gewone burgers en als een pleidooi voor actieve rol van jongeren zelf. Het begrip is door de jaren heen veranderd en verschilt per context. Het 'grote verhaal' over de pedagogische civil society is terug te zien in discussies over de decentralisatie van de jeugdzorg en de pleidooien voor ontzorgen en normaliseren. Het begrip pedagogische civil society inspireert dan tot een 'radicale omvorming van de institutionele orde' (Hilhorst & Zonneveld, 2013, p.12). Tegelijkertijd is er het 'kleine verhaal' met allerlei concrete projecten om de pedagogische civil society handen en voeten te geven een voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld het project 'Allemaal opvoeders' (www.allemaalopvoeders.nl).

Hilhorst en Zonneveld volgend luidt de conclusie dat er enerzijds een erkenning is voor het concept van de pedagogische civil society, maar anderzijds het begrip te veel benut is als kruiwagen voor bestaand beleid van bezuinigen. Hiermee worden problemen bij de mensen zelf gelegd waarbij voorbij gegaan wordt aan bijvoorbeeld de kwetsbaarheid van mensen en de draagkracht van vrijwilligers.

Er is ook inhoudelijke kritiek op het begrip pedagogische civil society omdat het paternalistisch zou zijn en te veel van particulier initiatief uit zou gaan en daarmee ongelijkheid van jeugdigen bevordert. Vrijwilligerswerk en vrijwillige inzet is toe te juichen maar kan en mag niet de publieke en professionele verantwoordelijkheid vervangen (Meijs, van Baren, Roza, Metz & Hoogervorst, 2012).

Centraal blijft staan dat in het pedagogisch debat de maatschappijkritiek die aan het concept pedagogische civil society ten grondslag ligt, in hoge mate wordt gedeeld. Het gaat hierbij om de aantasting van de sociale schil rondom het gezin door fragmentarisering van de samenleving, waardoor meer gezinnen alledaagse problemen niet meer de baas kunnen. Daarnaast is er kritiek op de medicalisering en professioneel paternalisme van de kant van de hulpverleners en het negeren van de sociale veerkracht van de burgers. Volgens de Winter staat pedagogische civil society voor actie, participatie, emancipatie, gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en nabijheid. Waarbij nabijheid een voorwaarde is voor de pedagogische civil society. Als dat zo is dan gaat dit verder dan alleen de opvoeding van kinderen; het gaat ook over hoe we als mensen samenleven. Dan zou aangevoerd kunnen worden dat de

pedagogische civil society in zekere zin samenvalt met de civil society. Dat is zeker zo als we jeugdigen zelf ook als burgers en actoren beschouwen.

“De pedagogische civil society richt haar pijlen op de moderne (urbane) samenleving en de actuele ontwikkelingen in het pedagogisch klimaat en wil een eigentijds verhaal over burgerschap ontwikkelen” (Hilhorst & Zonneveld, 2013, p.31). Dit eigentijds verhaal zoals Hilhorst en Zonneveld het formuleren daagt uit en inspireert en roept tegelijkertijd de vraag op hoe jongeren zich hiertoe als medeburgers kunnen verhouden.

2.5 JONGEREN, ACTIEF BURGERSCHAP EN CIVIL SOCIETY

“Children and young people were mostly absent from Marshall’s account of modern citizenship; where they appeared at all they did so, at best, as ‘citizens in the making’ (Hall et al., 1998, p.305). Dit citaat van Hall (en Lister (2007) refereerde er ook al aan zie paragraaf 2.3), laat zien dat jongeren nog weinig zichtbaar zijn in studies en bijdragen over actief burgerschap. Burgerschap als praktijk waarbij uitgegaan wordt van relatief, relationeel en contextueel burgerschap, biedt de mogelijkheid om jongeren een plek te geven binnen dit discours. Het gedachtegoed van John Dewey en zijn opvoedingsfilosofie waarbij de kwaliteit van de ervaring centraal staat sluit hierbij aan. Kinderen en jeugdigen leren door allerlei ervaringen op te doen. Ervaring impliceert bij Dewey contact en communicatie. Door gezamenlijk te handelen worden dingen gemeenschappelijk gemaakt. Het kind kan volgens Dewey de (culturele) betekenis van dingen, handelingen of gebeurtenissen met name leren door deel te nemen aan gemeenschappelijke praktijken waar deze een rol spelen. Dewey biedt met het begrip ‘democratic way of life’ (1923) een perspectief op een erkenning van wederzijdse belangen van individuen en groepen, de manier waarop mensen zich tot elkaar verhouden, hun ervaringen op elkaar afstemmen en in gezamenlijke praktijken participeren (Dewey, 1923). Deze praktijken bieden mensen de mogelijkheid om te leren van en met elkaar.

Waar jongeren wel zichtbaar zijn is in het debat over burgerschapsvorming in het onderwijs. Jongeren worden dan gezien als doelgroep waar een zogenaamd ‘burgerschapstekort’ bij is geconstateerd. Het onderwijs in Nederland heeft een belangrijke taak toebedeeld gekregen om een bijdrage te leveren aan burgerschapsvorming van jongeren. Deze taak is overigens niet nieuw, onderwijs werd altijd geacht een bijdrage te leveren aan maatschappelijke voorbereiding van jongeren (Veugelers, 2007). In 2010 werden onderwijsinstellingen echter nadrukkelijk verplicht actief burgerschap en sociale integratie in de kerndoelen van het onderwijs op te nemen. Scholen

moesten aandacht besteden aan burgerschapsvorming. De gedachte was dat door een verregaande individualisering van de samenleving jongeren minder betrokken zijn bij de samenleving. Meer aandacht voor participatie en burgerschap in het onderwijs zou dit 'burgerschapstekort' bij jongeren kunnen verminderen (Leenders, Veugelers & Kat, 2008; Veugelers, 2007). Met het burgerschaps-onderwijs wordt een ontwikkelings- en opvoedingstraject ingezet met een zogenaamde democratische burger als uitkomst.

In sommige onderzoeken wordt gesuggereerd dat jongeren inderdaad weinig gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor de samenleving en het algemeen belang (Verhoeven, 2012; Westheimer & Kahne, 2004). Ze laten ook zien dat de overheid de verantwoordelijkheid voor het zogenaamde burgerschapstekort bij jongeren zelf legt. Er is ook kritiek omdat het burgerschapsonderwijs zich teveel zou richten op het verwerven van kennis en vaardigheden met als risico dat dat individueel en instrumenteel gericht is (Verhoeven, 2012, Biesta, 2006) met als gevolg dat jongeren nog niet als burgers worden gezien. Burgerschap is niet iets dat verworven moet worden maar zich steeds ontwikkelt. Jongeren zijn al burgers maar door kennis en interacties is het burgerschap verder te vormen. Dit gaat overigens niet alleen op voor jongeren maar voor alle burgers (Biesta, 2006).

Leenders, Veugelers en De Kat (2008) geven aan dat scholen drie verschillende clusters van pedagogische doelen hebben voor burgerschapsvorming: discipline, autonomie en sociale betrokkenheid. Discipline heeft te maken met goed gedrag, het onderwijs leert je hoe je te gedragen. Autonomie gaat over voor jezelf opkomen en een eigen mening formuleren, loskomen uit de aanpassing, het beleven van vrijheid en daar invulling aan geven. Sociale betrokkenheid bevat een breedspectrum van sociale doelen zoals sociaalpsychologische empathie, politieke en veranderingsgezinde solidariteit en het bestrijden van ongelijkheid. Vanuit deze pedagogische doelen zijn drie typen van burgerschapsvorming geformuleerd: als eerste aanpassing waarbij veel aandacht is voor de overdracht van waarden en normen, als tweede individualiserende vorming met aandacht voor de ontwikkeling van zelfstandigheid en kritisch leren denken en als derde kritisch-democratische burgerschapsvorming die gericht is op het leren samenleven, de diversiteit in de samenleving en de aandacht voor kritische participatie in dialoog (Veugelers, 2015).

Een punt van zorg is dat burgerschapsvorming haast exclusief bij de school wordt neergelegd. Zo lijkt het of alleen het onderwijs verantwoordelijk is voor de burgerschapsvorming van jongeren. Lawy & Biesta (2010) geven aan burgerschapsvorming een verantwoordelijkheid is voor de gehele samenleving. "Finally, we would claim that the educational responsibility for

citizenship should not be confined to schools and colleges, nor should it rest with teachers or the structuring of the curriculum. It is a responsibility that extends to society at large". (Lawy & Biesta, 2010, p.47)

De leefwereld van jongeren bestaat naast school uit meer omgevingen waar geleerd wordt. Naast gezin en school hebben jongeren vrije tijd, bijbaantjes, doen vrijwilligerswerk en zorgen bijvoorbeeld voor familieleden. Deze informele praktijken bieden alternatieve mogelijkheden voor (informeel) democratisch leren en ook onderling leren (Biesta, 2006; Dewey, 1923). "Moreover, young people learn at least as much about democracy and citizenship from their participation in the range of different practices that make up their lives, as they learn from that which is officially prescribed and formally taught" (Biesta & Lawy, 2006, p.73). De manier waarop jongeren betekenis geven aan ervaringen wordt medebepaald door ervaringen die ze eerder hebben opgedaan binnen verschillende contexten en dat bepaalt mede het perspectief op hoe ze handelen en leren (Biesta, 2006; Dewey, 1938). Leren vindt hierbij plaats op een 'tacit level' (Hall et al., 2006).


2.5.1 BURGERSCHAP EN VOLWASSENHEID

Inclusief burgerschap van jongeren vraagt van de samenleving een erkenning van jongeren als sociale categorie. Oftewel dat jongeren worden gezien als volwaardige personen. Jans (2004) geeft aan dat de jeugdperiode een ambivalent sociaal fenomeen is waarbij jongeren enerzijds gezien worden als autonome individuen en anderzijds als jongeren die beschermd moeten worden. "Is it meaningful to provide children with an adult-centric notion of citizenship? If not, in what way can children be seen as citizens?" (Jans, 2004, p.27).

Als we afstappen van het perspectief van volwassenen op burgerschap dan schept dit de mogelijkheid, om de betekenissen die jongeren zelf geven aan hun ervaringen en dagelijkse praktijken, als uitgangspunt te nemen voor inclusief burgerschap. Jongeren zijn dan sociale agents met eigen mogelijkheden en rechten, evenals volwassenen. Dit betekent dat we onderscheid dienen te maken tussen het begrip burgerschap en volwassenheid.

A further and important distinction to make between adulthood and citizenship is that whereas young people's routes into adulthood are plural and lead into correspondingly plural adult identities, citizenship is, more often than not, conceptualized as a singular, undifferentiated and universal status. (Hall et al., 1998, p. 311)

Met dit onderscheid tussen burgerschap en volwassenheid kan actief burgerschap van jongeren hen mogelijkheden en ruimte geven in



hun dagelijkse praktijken voor hun identiteitsontwikkeling. Ruimte voor zichzelf maar ook ruimte om zich te bewegen en om zich met anderen te kunnen verhouden. Burgerschap is dan een proces van participatie waar allerlei mensen bij betrokken kunnen zijn. Hierbij zijn lokale contexten van belang omdat hier vooral het leven van jongeren zich afspeelt. Hoofdstuk 3 gaat verder in op hoe de lokale context van jongeren er uitziet. Hier wordt onderscheid gemaakt in de private-, publieke- en virtuele ruimtes waar jongeren zich in bewegen.

2.6 TOT SLOT

Veel onderzoek op het gebied van burgerschap is gericht op hoe volwassenen jongeren kunnen ondersteunen bij hun burgerschap en participatie in de samenleving. Deze focus komt doorgaans voort uit het perspectief van de ontwikkeling van interventies. Uitgaan van de leefwereld van jongeren biedt de mogelijkheid om meer inzicht te krijgen in de betekenisgeving van jongeren aan hun wereld. Het onderzoek naar betekenisgeving van de informele wereld door jongeren past in een genuanceerde gedifferentieerde en relationele interpretatie van burgerschap en in een civil society zoals dit in de voorgaande paragrafen is uitgewerkt. Jongeren en volwassenen ondernemen allerlei activiteiten gezamenlijk en leren van en met elkaar. Dit sluit aan bij de specifieke situatie waarin jongeren opgroeien in deze tijd.



HOOFDSTUK 3

DE INFORMELE WERELD VAN JONGEREN

- 3.1 Inleiding
- 3.2 De private ruimte
- 3.3 De publieke ruimte
- 3.4 De virtuele ruimte
- 3.5 Vervlochten ruimtes on- en offline
- 3.6 Tot slot

3.1 INLEIDING

Jongeren brengen hun tijd thuis door, op school, bij de sportvereniging, in uitgaansgelegenheden en in nabijheid van vrienden. Hun alledaagse leven speelt zich daarmee af binnen een verzameling van locaties, die doorgaans binnen of in de directe omgeving van hun woonplaats zijn gesitueerd (Chatterjee, 2005; Chawla, 2002; Emmelkamp, 2004; Karsten, 2002; Visscher, 2008, Visscher & Bie, 2008). Alledaags verwijst hier naar gewoontes en terugkerende gedragingen op deze locaties (Emmelkamp, 2004). Elke plek - thuis, op school, op straat in de buurt enzovoorts - kent een andere dynamiek voor een jongere met eigen mogelijkheden om er zich te bevinden en te verplaatsen.

Een groot deel van hun vrije tijd brengen jongeren door in de informele wereld. Deze wereld van jongeren is te beschouwen als een wereld bestaande uit drie verschillende ruimtes die sociaalgeografisch te duiden zijn (Jacobs, 1961; Madanipour, 2010; Tuan, 1977). Dat zijn respectievelijk de fysieke ruimte thuis ofwel de private ruimte; de fysieke ruimte op straat ofwel de publieke ruimte, en de virtuele ruimte online en op internet. Jongeren moeten mobiel zijn om zich door al deze ruimtes te kunnen bewegen. In de publieke ruimte zijn ze minder mobiel, omdat ze nog niet over een autorijbewijs beschikken, relatief weinig geld hebben, onderworpen zijn aan schoolplicht en zich dienen te houden aan de huisregels van hun opvoeders. In de virtuele ruimte daarentegen is hun mobiliteit vaak ongelimiteerd. Bijna iedere jongere heeft de beschikking over een smartphone of over internet (Deursen & Dijk, 2012; Valkenburg & Peter, 2011; Valkenburg, 2014) en opvoeders hebben weinig zicht op wat zich in de virtuele ruimte afspeelt.

In de volgende paragrafen bespreken we achtereenvolgens de private, publieke en virtuele ruimte waarin jongeren zich informeel bewegen, en daarna hoe deze met elkaar zijn verweven.

3.2 DE PRIVATE RUIMTE

Onder de private ruimte wordt de leefomgeving verstaan die privé is en alleen toegankelijk voor buitenstaanders als deze daartoe toestemming krijgen van de eigenaar. Voor jongeren bevindt de private ruimte zich in hun ouderlijk huis of de woning waarin ze wonen, daarbinnen vaak met name hun eigen kamer.

Een groot deel van de jongeren brengt de vrije tijd grotendeels thuis door. Steeds vaker hebben ze de beschikking over een eigen kamer en een computer, waarmee de mogelijkheden voor vrijetijdsbesteding zijn toegenomen

(Camstra, 1997; Peeters & Woldringh, 1993; Torrance, 1998; Zeijl & Du Bois-Reymond, 1998). Dit is echter niet in elk gezin het geval. Ook de uitrusting van de kamer verschilt en hangt onder meer af van de sociaaleconomische situatie van het gezin. En hoewel tegenwoordig elk gezin wel een computer heeft, heeft niet elk gezin er een. Verschillen in sekse, sociaaleconomische status en woonomgeving bepalen mede de betekenis die jongeren toekennen aan de private ruimte. Meisjes brengen doorgaans meer tijd thuis door dan jongens, maar onderzoek laat zien dat het sekseverschil in het gebruik van de private en publieke ruimte kleiner wordt. Jongens richten zich meer op de private ruimte vanwege hun interesse in computers, computerspellen en video's en meisjes gaan meer tijd doorbrengen op straat (Emmelkamp, 2004; Karsten, 2002; Lieberg, 1997; Valentine, 1997; Valentine, 2004). Gemiddeld brengen jongeren echter meer tijd dan vroeger binnenshuis door.

Deze verschuiving wordt veroorzaakt door een aantal ontwikkelingen. In de eerste plaats is er meer sprake van een afgeschermd opvoeding die we vooral bij de middenklasse terugzien. Deze afgeschermd opvoeding heeft gevolgen voor de vrijetijdsbesteding van jongeren bijvoorbeeld omdat ouders bevorderen dat hun kinderen meer tijd thuis doorbrengen en hen daartoe ook faciliteren. Naast activiteiten op de eigen kamer vinden ouders georganiseerde vrije tijd steeds belangrijker, zoals via sport- en culturele clubs (muziek en dans) of naschoolse opvang, ook voor tieners (Emmelkamp, 2004; Karsten, 2002). Een aantal redenen liggen hieraan ten grondslag. Allereerst maakt veiligheid een belangrijk deel uit van de keuze die ouders maken voor hun kinderen. Ouders vinden het doorgaans prettig als jongeren veel thuis zijn, omdat ze dan meer zicht hebben op hun kinderen en weten dat ze niet buiten rondhangen. Daarnaast hebben ouders uit de middenklasse nu meer geld te besteden waardoor het ook mogelijk wordt om allerlei activiteiten voor hun kinderen te financieren. Dit vinden ouders belangrijk omdat ze willen investeren in de ontwikkeling van hun kinderen. In gezinnen waar beide ouders werken, ervaren de ouders de combinatie van werken en zorgtaken als complex. Mede door de toegenomen welvaart, veranderende verwachtingen van kinderen en het feit dat steeds meer vrouwen zijn gaan werken is een groot aantal jeugdvoorzieningen gecreëerd (Karsten, Kuiper, & Reubsat, 2001; Karsten 2002). In de tweede plaats zien we dat jongeren via hun computers en smartphones met elkaar communiceren en zo ook thuis in contact kunnen blijven met hun netwerk. Harvey (1990) noemt dit gegeven 'time-space compression' en verwijst hiermee naar de veranderende condities van mobiliteit en communicatie. Internet en mobiele telefoons maken contact mogelijk, ongeacht waar men zich fysiek bevindt. Daardoor strekken relaties tussen mensen zich uit over een grotere afstand en tijdspanne dan voorheen

en iedereen kan op elk moment deel uitmaken van een mondiaal netwerk voor sociale interactie en informatie. Jongeren blijven ook meer binnenshuis omdat ze daar meer hun eigen gang kunnen gaan dan buitenshuis (Karsten et al., 2001). De private ruimte is hiermee voor veel jongeren de plaats waar ze veel tijd doorbrengen en waarin ze zich meer, soms noodgedwongen, terugtrekken.

3.3 DE PUBLIEKE RUIMTE

Jongeren maken veel gebruik van de publieke ruimte op straat. Ze spreken er af om elkaar te ontmoeten en gezamenlijk activiteiten te ondernemen zoals winkelen, chillen, skaten en voetballen. Als 'public beings' (Childress, 2004; Karsten, et al., 2001) brengen ze de meeste tijd door op weg naar parken, winkelcentra en plekken waar ze samenkomen.

De verschillende definities van het begrip publieke ruimte refereren aan fysieke aspecten zoals de inrichting van het openbaar gebied en aan sociale aspecten zoals ontmoeting, al dan niet in combinatie met eigenaarsaspecten en gebruik van de publieke ruimte. Carr voegt deze aspecten in zijn definitie samen:

We define public spaces as open, publicly accessible places where people go for group or individual activities. While public spaces can take many forms and may assume various names such as plazas, malls, and playgrounds, they all share common ingredients. Public spaces generally contain public amenities such as walkways, benches, and water; physical and visual elements, such as paving or lawn and vegetation that support activities. Whether planned or found, they are usually open and accessible to the public. Some are under public ownership and management, whereas others are privately owned but open to the public (Carr, 1992, p. 50).

Volgens Bronfenbrenner (1999) bepalen de omgevingsystemen waarin jongeren leven sterk hun ontwikkeling. Een omgevingsstelsel omvat naast de ruimte thuis, het opleidingsniveau van ouders en hun opvoedingsstijl, ook de fysieke ruimte en de infrastructuur van een buurt (Meeuwisse, 2010).

De afgelopen decennia is er meer onderzoek gedaan naar de relatie tussen kinderen en hun relatie met de lokale omgeving. Het thema werd omarmd door verschillende wetenschappelijke disciplines als psychologie, sociologie, antropologie, geografie, planologie en criminologie. De meeste studies gaan over hoe jongeren hun lokale omgeving waarnemen en ervaren respectievelijk over hun participatieve rol in ontwerpprojecten (Carr, 1992;

Hart, 1979; Karsten, et al., 2001; Lynch, 1977; Matthews, Limb & Taylor, 1999; Matthews & Limb, 2000; Travlou, 2003; Ward, 1978). In al deze studies, waarbij is uitgegaan van kinderen en jongeren als sociale actoren, kwamen drie thema's steeds terug: de straat als sociale arena, de straat en veiligheid, en de straat en sociale verantwoordelijkheid.

We kunnen hieruit afleiden dat voor jongeren de sociale mogelijkheden die de publieke ruimte biedt een belangrijke drijfveer is om hier veel te willen verblijven. Ze zoeken een zone van vrijheid om elkaar te ontmoeten. Hiervoor hebben ze twee soorten plekken nodig die aansluiten bij een behoefte die voortkomt uit hun ontwikkelingsfase. Allereerst willen ze een eigen ruimte waar ze zich kunnen afschermen van volwassenen (De Coninck-Smith & Gutman, 2004). Daarnaast vinden zowel jongens als meisjes het belangrijk de ander te zien en zelf gezien te worden, al vertonen jongens en meisjes verschillend vrijetijdsgedrag. De meeste jongeren blijven het liefst in hun eigen buurt, maar er zijn ook groepen die op zoek gaan naar plekken waar actie is.

Voor veel jongeren ligt de aantrekkingskracht van de publieke ruimte in het feit dat zij zich kunnen manifesteren als groep. Dat bevestigt hun autonomie en onafhankelijkheid tegenover volwassenen (Hazekamp, 1985; Lieberg, 1997). Jongeren maken regelmatig gebruik van de buitenruimte zoals volwassenen het eigenlijk niet bedoeld hebben (skaters, graffiti). Deze wens van jongeren om zich onafhankelijk en autonoom te kunnen bewegen op straat staat op gespannen voet met de groeiende controle van volwassenen op de publieke ruimte (Hillman, Adams, & Whitelegg, 1990). Volwassenen claimen de publieke ruimte steeds meer als hun bezit en maken meer vanzelfsprekend aanspraak op dit territorium. Jongeren en kinderen hebben op hun beurt nauwelijks mogelijkheden om zich privébezit toe te eigenen. In tegenstelling tot de wettelijke rechten die volwassenen kunnen verwerven op het bezit van bijvoorbeeld grond, worden ruimteclaims van kinderen niet geregistreerd in het kadaster en zelden genoemd in voorschriften bij bestemmingsplannen (Childress, 2004; Vanderstede, 2010). Dit is exemplarisch voor hoe weinig grond - in de letterlijke betekenis - jongeren kunnen bezitten. 'They can only choose, occupy and use the properties of others. This limitation is true in their communities, it is true in their schools, and it is true in their homes' (Childress, 2004, p. 196).

Tijd doorbrengen in de publieke ruimte kan in positieve zin bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren, maar de openbare ruimte kan ook negatief en zelfs bedreigend ervaren worden, onder meer door afwijzende reacties van volwassenen: 'Both active and passive participation in the daily life of urban streets promotes a gentle transition into the adult world... teenagers have always been criticised for this type of loitering but they can hardly grow up

without it' (Jacobs, 1961, p.730).

Behalve dat volwassenen bedoeld of onbedoeld jongeren vaak marginaliseren en buitensluiten, zijn ook jongeren zelf weinig bereid om publieke ruimte te delen. Door ongastvrij gedrag van jongerengroepen onderling kunnen andere jongeren (en volwassenen) zich er onveilig voelen (Jacobs, 1961; Katz, 2006; Percy-Smith & Matthews, 2001). Onderzoek van Percy-Smith en Matthews (2001) wijst uit dat veel jongeren bang zijn om gepest te worden in de publieke ruimte. Dat verklaart vermoedelijk ook waarom jongeren graag met hun eigen groep een eigen plek willen hebben.

In Nederland is de zogeheten speelruimtebenadering dominant geworden. Met speelruimte worden in het publieke gebied afgeschermd, georganiseerde plekken bedoeld waar gespeeld kan worden, zoals speeltuintjes, skatebanen en voetbalveldjes waar kinderen en jongeren terecht kunnen, op plaatsen waar het veilig is voor henzelf en voor anderen. Door deze benadering en aanpak tolereren volwassenen kinderen en jongeren steeds minder buiten de georganiseerde ruimtes om (Jacobs, 1961; Meeuwisse, 2010; Notten, 2004).

Ondanks de toename van het aantal afgeschermd speellocaties vervangt dit niet de behoefte aan 'informele speelruimte': jongeren willen elkaar ook buiten of zelfs juist buiten de opzettelijke speellocaties ontmoeten. Ze zijn ook niet alleen 'spelende wezens' maar jeugdige bewoners onderweg naar hun vrijetijdsbesteding, naar school of werk of naar winkels om boodschappen te doen (Vanderstede, 2010).

In de eerdergenoemde studies (Carr, 1992; Karsten et al., 2001; Lynch, 1977; Matthews et al., 1999; Matthews & Limb, 2000; Hart, 1979) komen een aantal constante factoren naar voren die jongeren als belangrijk ervaren voor de publieke ruimte. Deze factoren, die enerzijds de fysieke inrichting betreffen en anderzijds de gewenste beleving van de ruimte, zijn als volgt samen te vatten.

De publieke ruimte biedt:

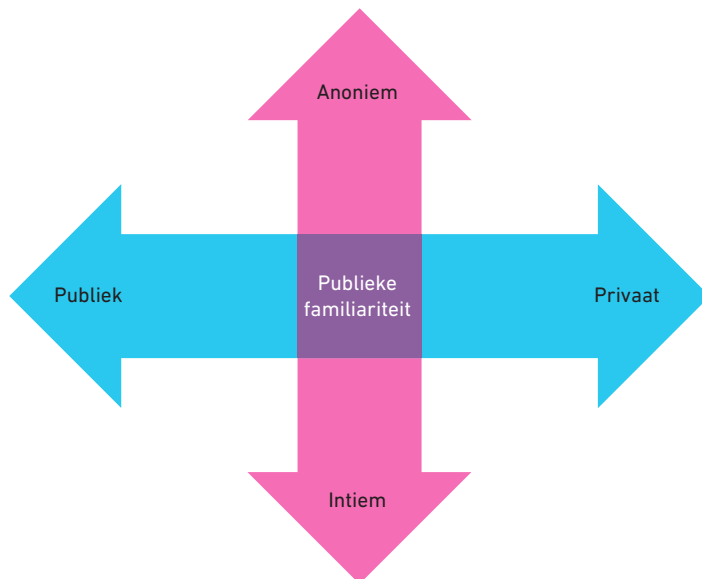
- Variatie in settings om verschillende activiteiten te kunnen ondernemen;
- Plaatsen waar jongeren kunnen samenkomen;
- Zo mogelijk groene ruimte voor spel en sport.

Jongeren ervaren in de publieke ruimte graag:

- Een gevoel van sociale integratie en acceptatie;
- Een gevoel van veiligheid en vrijheid van bewegen;
- Een samenhangende gemeenschapsidentiteit.

DE PUBLIEKE RUIMTE EN DE PEDAGOGISCHE CIVIL SOCIETY

Vanuit voorgaande beschrijving van de publieke ruimte komt de vraag op welke bijdrage deze ruimte levert aan de ontwikkeling van een pedagogische civil society. Jacobs (1961) geeft aan dat stedelijke openbaarheid essentieel is voor een democratische samenleving. Zij spreekt over 'bekende vreemden' die elkaar niet persoonlijk kennen, maar elkaar wel vertrouwen. Dit sluit aan bij het begrip publieke familiariteit van Blokland (2008): je voelt je thuis in de openbare omgeving waar je bent. Toevallige ontmoetingen zijn belangrijk om dit gevoel te kunnen ontwikkelen en te versterken. In de time-out tussen hier en daar bepalen we onze eigen sociale plaats (Blokland, 2008). Het begrip publieke familiariteit kent twee dimensies. De ene betreft de mate van toegang tot een plek: voel je je vrij om er te komen? De andere dimensie betreft privacy, ofwel de mate van toegang van anderen tot jou: kun je zelf bepalen welke persoonlijke informatie je de ander verstrekt? Publieke familiariteit is geen permanent kenmerk van een openbare plek, maar de resultante van sociale interactie langs beide dimensies. De aard van deze interactie kan het gevoel zich op die plek thuis te voelen vergroten of verkleinen. Figuur 3.1 visualiseert beide bewegingen. Waar de twee dimensies elkaar kruisen is sprake van publieke familiariteit.



Figuur 3.1 Twee dimensies van publieke familiariteit (Blokland, 2008, p.6).

Putnam (2000) heeft het in dit kader over 'thin trust' waarbij het gaat om het bevorderen van vertrouwen in anonieme anderen.

Zoals we in paragraaf 3.3 hebben betoogd, staat de autonomie die jongeren nastreven soms op gespannen voet met de ideeën van volwassenen en van andere jongerengroepen over het gebruik en het delen van de publieke ruimte (Hillman, Adams, & Whitelegg, 1990; Jacobs, 1961; Meeuwisse, 2010; Notten, 2004). Het ontwikkelen van publieke familiariteit kan helpen bij het versterken van relaties tussen volwassenen en jongeren en tussen jongeren onderling. Daardoor zullen toevallige ontmoetingen minder vijandig verlopen.

3.4 DE VIRTUELE RUIMTE

De virtuele ruimte behelst de tijd die jongeren doorbrengen via allerlei applicaties op sociale media, smartphones en internet. In dit onderzoek ligt het accent op het gebruik van sociale media en smartphones. Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek (2014) hebben bijna alle jongeren tussen de 12 en 23 jaar internettoegang. Valkenburg (2014) geeft in haar boek *Schermgaande Jeugd* een overzicht van recent onderzoek naar de belangrijkste kwesties rond jeugd, internet en sociale media. Zij spreekt over de smartphone-generatie omdat 94 procent van de Nederlandse jongeren een smartphone heeft. Van deze smartphone-bezitters heeft ongeveer de helft een internetabonnement, oudere jongeren wat meer dan jongere jongeren. Als er een wifi-netwerk aanwezig is, kan ook de andere helft online.

Tussen 2006 en 2014 is de smartphone doorgedrongen tot alle lagen van de bevolking. Nog nooit is dat een medium zo snel gelukt. De smartphone is onlosmakelijk verbonden met de sociale media die worden gebruikt voor zowel individueel als groepscontact. WhatsApp, voor korte sms-achtige berichtjes aan individuen en groepen, en Snapchat, om foto's te versturen die binnen een paar seconden verdwijnen, zijn enorm populair in de persoonlijke contacten die jongeren met elkaar onderhouden. Van hen gebruikt 99 procent daarnaast sociale media voor groepscontacten. Daarbij zijn Youtube, Facebook, Twitter en Instagram het meest populair. Vormen van sociale media zijn overigens snel vergankelijk (Valkenburg, 2014).

De aantrekkingskracht van sociale media is uit te leggen aan de hand van het begrip 'affordances' van de psycholoog Gibson (1979). Affordance is te vertalen als een latente mogelijkheid die een proces kan faciliteren (Waal, 2014). Die eigenschap ligt niet in het object zelf besloten, maar in de mogelijkheden die het object biedt in relatie met de mogelijkheden van de gebruiker. Sociale media scheppen verschillende gebruiksmogelijkheden

afhankelijk van de gebruiker. Boyd (2010) en Valkenburg & Peter (2011) en Valkenburg (2014) onderscheiden in sociale media voor persoonlijk en groepscontact in totaal zeven affordances.

AFFORDANCE	BESCHRIJVING
Asynchroniciteit	De mogelijkheid te communiceren wanneer het de gebruiker uitkomt, in realtime (synchroon) of uitgesteld (a-synchroon)
Anonimiteit	De mate waarin de gebruiker de communicatie als anoniem ervaart
Toegankelijkheid	Het gemak waarmee informatie opgezocht en contacten gelegd of onderhouden worden
Bereikbaarheid	De gebruiker kan wel of niet altijd online zijn, kan alerts op zijn smartphone aan- of uitzetten
Zichtbaarheid	De grootte van het publiek dat getuige kan zijn van de communicatie
Verspreidbaarheid	Het gemak waarmee inhoud gedupliceerd en verspreid kan worden
Permanentie	De mate waarin de gebruiker de communicatie als verwijderbaar ervaart

Tabel 3.2 De zeven affordances van sociale media (Valkenburg, 2014, p.262).

De aantrekkingskracht van sociale media voor jongeren is goed te verklaren met deze zeven affordances. Valkenburg koppelt ze aan de ontwikkelingsfase waar jongeren in zitten. Zo zijn autonomie en zelfstandigheid belangrijke ontwikkelingsopgaven voor adolescenten. Jongeren moeten een stabiele identiteit krijgen en een consistent gevoel over wat en wie ze zijn. Ze leren dit door twee belangrijke communicatieve vaardigheden: zelfpresentatie en zelfonthulling. Bij zelfpresentatie gaat het er om dat jongeren in staat zijn zichzelf te presenteren aan verschillende publieksgroepen. Bij zelfonthulling gaat het om het delen van intieme informatie volgens de normen van verschillende vrienden (bijvoorbeeld in groepen). Deze beide vaardigheden zijn essentieel voor het vormen en onderhouden van vriendschappen en sociale relaties (Valkenburg, Schouten, & Peter, 2005).

De affordances van sociale media geven jongeren een gevoel van veiligheid en controle. Ze vormen enerzijds een bedreiging voor de informationele privacy (vanwege de verspreidingsmogelijkheid en permanentie), maar vergroten anderzijds de sociale en psychologische privacy. Het laatste is bij

uitstek relevant voor jongeren die privacy duiden als controle over wat, wanneer, hoe en met wie ze communiceren, zonder dat er bijvoorbeeld oudere broers en zussen in de buurt zijn (Boyd, 2014).

GENERATIEKLOOF

Volgens Ito en collega's (2007) ontstaat er een nieuw soort generatiekloof tussen ouders, opvoeders en kinderen als gevolg van het gebruik van digitale media door jongeren.

We are wary of the claims that there is a digital generation that overthrows culture and knowledge as we know it and that its members' practices are radically different from older generations' new media engagements. At the same time, we also believe that current youth adoption of digital media production and 'social media' is happening in a unique historical moment, tied to longer- term and systemic changes in sociability and culture (Ito et al., 2007, p.2).

Deze digitale kloof bevindt zich niet alleen tussen generaties, maar ook tussen schools en buitenschools leren waarmee bedoeld wordt dat jongeren veelal buiten school om leren om met digitale media om te gaan. Zowel de generatiekloof als de kloof tussen leren binnen en buiten school roept vragen op over de autoriteit van ouderen bij de educatie en socialisatie van kinderen (Buckingham, 2010). De virtuele wereld verandert de relaties tussen jongeren en volwassenen.

3.5 VERVLOCHTEN RUIMTES ON- EN OFFLINE

De virtuele wereld heeft vaak een schakelfunctie met de 'werkelijke' wereld. Tussen aanhalingstekens, want hoewel het onderscheid tussen de begrippen virtueel en werkelijk vaak wordt gemaakt (Delfos, 2008), is het de vraag hoe terecht dit is. Het suggereert namelijk dat de virtuele wereld een op zichzelf staande omgeving is. Echter, door de technologische ontwikkelingen lijkt de informele wereld van jongeren te bestaan uit een netwerk van afgeschermdde, door henzelf gecreëerde jeugdeilandjes (Emmelkamp, 2004), waarbij on- en offline ruimtes door elkaar heen lopen (Jones, Williams, & Fleuriot, 2003; Nio, 2001). Dit geldt overigens niet alleen voor jongeren, ook voor volwassenen. Enerzijds vindt intensivering van contact plaats in de private sfeer, maar dit contact kan anderzijds afbreuk doen aan het sociale verkeer in de publieke ruimte. Een voorbeeld is het gebruik van smartphones in de trein, waarin mensen volledig opgaan in een private conversatie en zich daarmee eigen

ruimte toe-eigenen (Blokland, 2006).

Door het gebruik van smartphones lijkt de manier waarop de samenleving functioneert te zijn veranderd. Publieke ruimte wordt privédomein en privédomein wordt publiek (Waal, 2012). De Waal spreekt daarom in navolging van De Silva (2006) van hybride ruimtes om aan te geven dat het gebruik van ruimtes (privé en publiek) verbonden is met digitale media. Het netwerk van jeugdeilandjes, zoals hierboven beschreven, is zo'n hybride ruimte. Deze is op te vatten als een verzameling van plekken (privaat, publiek en virtueel) die jongeren relevant vinden. Albrow (2007) hanteert hiervoor het begrip 'social sphere'. De snijpunten in deze social sphere noemt hij het 'socoscape': een steeds wisselend landschap van elkaar kruisende paden. In deze zienswijze zijn er geen duidelijk afgebakende ruimtelijke eenheden meer. Dit heeft tot gevolg dat betekenissen die mensen toekennen aan ruimtes steeds veranderen, wat weer effect heeft op hun relaties binnen die verschillende ruimtes.

3.6 TOT SLOT

De private ruimte thuis, de publieke ruimte en de virtuele ruimte hebben alle drie invloed op de zelfstandige ontwikkeling van jongeren, op hun sociale gedrag en op hun sociale participatie in het publieke domein. Voor jongeren lopen die ruimtes door elkaar: ze groeien in een hybride ruimte en weten niet beter. Dit in tegenstelling tot veel volwassenen die andere betekenissen toekennen aan de onderscheiden ruimtes en vanuit dat perspectief kijken naar jongeren.

Inzicht in de betekenissen die jongeren geven aan de verschillende, door elkaar lopende ruimtes kan helpen om de veranderende relaties tussen jongeren en volwassenen te begrijpen en te onderzoeken wat dit betekent voor het opgroeien van jongeren vanuit hun eigen perspectief.



HOOFDSTUK 4

JONGEREN EN DE CAPABILITEITSBENADERING

- 4.1 Inleiding
- 4.2 De capabiliteitsbenadering
- 4.3 Het aspiratiemodel
- 4.4 De capabiliteitsbenadering en de agency van jongeren
- 4.5 Hulpbronnen als vormen van kapitaal
- 4.6 Aspiraties en aspiratievermogen
- 4.7 Jongeren en hun aspiratievermogen
- 4.8 Interpretatiekader op basis van het aspiratiemodel

4.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de capabiliteitsbenadering (vertaling van de Engelse term 'capability approach', zie Robeyns, 2004) als theoretisch perspectief om antwoord te kunnen geven op de vraag hoe jongeren vanuit hun *agency* en burgerschap de informele wereld mede vormgeven. Hierbij gaat het om de capabiliteiten van de jongeren als burgers in de informele wereld.

De idee van capabiliteiten is ontwikkeld door Sen (1999, 2011) en Nussbaum (2001, 2011). Capabiliteiten bepalen wat mensen in het dagelijks leven kunnen doen en zijn. We kiezen voor deze benadering omdat het opgroeien van jongeren in de samenleving gezien wordt in het licht van de mogelijkheden die jongeren hebben om die keuzes te maken die ze belangrijk vinden. De capabiliteitsbenadering staat ons toe de focus enerzijds te leggen op wat jongeren zelf te bieden hebben en wat hun krachten en aspiraties zijn. Anderzijds maakt ze het mogelijk om de context waarin jongeren keuzes kunnen maken daarin ook mee te nemen.

4.2 DE CAPABILITEITSBENADERING

De capabiliteitsbenadering is een normatief-wetenschappelijk kader waarin het welzijn van mensen centraal staat en elk persoon gezien wordt als een doel op zichzelf (Sen, 1999; Nussbaum, 2011; Robeyns, 2016). De capabiliteitsbenadering start bij het zoeken naar een vorm van sociale rechtvaardigheid. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat elke context en situatie anders is en er publieke deliberatie nodig is om te kunnen bepalen wat de meest rechtvaardige handeling is in een bepaalde situatie (Sen, 2011). Sociale rechtvaardigheid is geen universele standaard maar een te onderhandelen realiteit en kan gezien worden als een bindmiddel tussen mensen.

In de capabiliteitsbenadering is de mate van vrijheid voor een persoon om het leven te leiden dat hij zelf waardevol vindt bepalend voor het beoordelen van individueel welbevinden. Sen legt de nadruk op de invloed vanuit de samenleving op de persoonlijke keuzes van mensen en de mogelijkheden om het leven vorm te geven. Dit wordt ook wel het principe van het zogeheten ethisch *individualisme* genoemd (Robeyns, 2005, p. 107). Wat als waardevol moet worden beschouwd kan echter alleen worden bepaald door mensen onderling en kan niet als absolute en algemeen geldende standaard worden aangemeten voor alle mensen. Diversiteit in de levens van mensen is daarbij een fundamenteel uitgangspunt (Robeyns, 2006).

In de capabiliteitsbenadering wordt uitgegaan van een model waarin

het bereiken van ambities, wensen, aspiraties en kwaliteit van leven afhankelijk is van de mate waarin een persoon in staat is om hulpbronnen om te zetten in realistische mogelijkheden om het leven vorm te geven zoals hij of zij dat als waardevol beschouwt. Deze realistische mogelijkheden bepalen de mate van vrijheid waar binnen de persoon zijn handelen en zijn vorm kan geven. Dit wordt aangeduid met het begrip capabilities dat we kunnen definiëren als: *vrijheden of waardevolle mogelijkheden om het soort leven te leiden dat hij of zij wil leiden of om te doen wat hij of zij wil doen (doings) en de persoon te zijn die hij of zij wil zijn (beings)* (Nussbaum & Sen, 1993, p.31). Het gaat hierbij om het leven waar iemand reden voor heeft het te waarderen, *“the life one has reason to value”* (Nussbaum & Sen, 1993). Capabiliteiten verwijzen naar persoonlijke vermogens en reële mogelijkheden die in de context aanwezig zijn en geven antwoorden op de vraag wat iemand kan doen en zijn (Nussbaum, 2001, 2011; Robeyns, 2006; Robeyns & Van der Veen, 2007). Uitgaande van de mogelijkheden bepaalt de persoon welk alternatief de voorkeur krijgt en zet een van deze mogelijkheden om in daadwerkelijk functioneren, door Sen (1999) *functionings* genoemd. Het uiteindelijke functioneren van een persoon is dus het resultaat van vrijheden en keuzemogelijkheden, waarbij de persoon als actor een regisserende rol vervult. Sen benadrukt wel dat hierbij gekeken moet worden naar alle factoren die onze vrijheden en keuzemogelijkheden beïnvloeden zoals dominante maatschappelijke praktijken, sociale normen en de mate waarin onze vaardigheden en talenten zijn ontwikkeld. Het gaat om “realistische” mogelijkheden aangezien niet alle mogelijke levensinvullingen ook daadwerkelijk binnen het bereik liggen, enerzijds omdat de persoon er de benodigde capaciteiten niet voor heeft en anderzijds omdat de omgeving of de situatie beperkingen legt op de alternatieve opties. Vrijheid is dus het resultaat van de interactie tussen factoren die in de persoon liggen en de omgeving van de persoon.

Binnen de capabiliteitsbenadering is dus de individuele invloed die iemand heeft onlosmakelijk verbonden met de contextuele invloed en dit creëert ruimte voor een omgevingssensitieve invulling van begrippen als verantwoordelijkheid en participatie vanuit het perspectief van jongeren. Het werpt de vraag op hoe jongeren in hun maatschappelijke context gebruik maken van de mogelijkheden om hun aspiraties waar te maken. Het gaat om daadwerkelijke mogelijkheden van jongeren om te bereiken wat zij met reden waardevol vinden (Sen, 1999, 2011; Nussbaum, 2011; Robeyns, 2004). De concrete context waarin de mens zich bevindt, bepaalt hiermee de mogelijkheden en grenzen van zijn realiseerbare aspiraties.

Als we vanuit de capabiliteitsbenadering naar de informele wereld

van jongeren kijken, dan staat de ruimte voorop voor het ontwikkelen van de eigen capabiliteiten in een mede zelf bepaalde context. Volwassenen en jongeren zien we dan vooral als nevenschikt, als actoren in een pre-figuratieve wereld. We gaan ervan uit dat jongeren zelf of in gesprek met volwassenen beslissingen kunnen nemen over zaken die ze belangrijk vinden. Dat roept de vraag op wat er voor jongeren nodig is om volwaardig actorschap te kunnen ontwikkelen op basis waarvan zij hun capabiliteiten kunnen ontwikkelen.

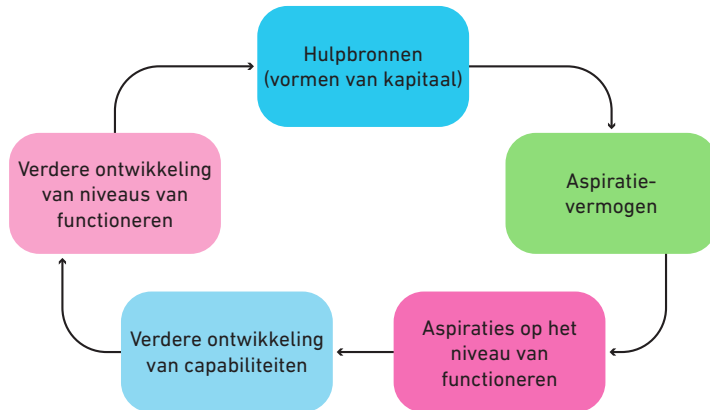
Zoals eerder aangegeven biedt de capabiliteitsbenadering een normatief-wetenschappelijk kader maar is deze tamelijk abstract omdat ze kwaliteit van leven integraal wil beschrijven in een complexe constellatie van oorzaak en gevolg relaties.

Caroline Hart (2012;2014) heeft, in onderzoek dat zij heeft gedaan bij jongeren in schoolsituaties, de capabiliteitsbenadering geïnterpreteerd en geoperationaliseerd. Haar interpretatie en operationalisering nemen we als vertrekpunt. Zij gaat uit van hulpbronnen en vormen van kapitaal en heeft een capability theorie ontwikkeld waarin ook hulpbronnen voor de ontwikkeling van het vermogen om te kunnen aspireren een plek krijgen. Belangrijke kernbegrippen in het model van Hart zijn dan ook: hulpbronnen en vormen van kapitaal, aspiraties en aspiratievermogen (de zogeheten 'capability to aspire'). Deze begrippen hangen nauw met elkaar samen en helpen om een breed en integraal perspectief op jongeren te verkrijgen. We gebruiken deze concepten om inzicht te krijgen in de interactie tussen jongeren en de samenleving waarin zij leven. Het model maakt het mogelijk om participatie van jongeren vanuit hun eigen perspectief te conceptualiseren en daarmee inzicht te krijgen in wat ze zoeken in, en hoe ze betekenis geven aan, hun leven in de informele wereld.

4.3 HET ASPIRATIEMODEL

Het model van Hart is gebaseerd op de capabiliteitsbenadering en de inzichten over vormen van kapitaal van Bourdieu (2011) en heeft een cyclische structuur. De cyclische structuur, het begrippenkader en de concepten die ten grondslag liggen aan dit model worden verder in dit hoofdstuk geëxploreerd (zie Figuur 4.1). De kern van dit model wordt gevormd door het aspiratievermogen dat eigen vermogens (capabiliteiten) in stelling brengt om nastrevenswaardige doelen te verwerkelijken. Aspiratievermogen kunnen we zien als een soort meta-capabiliteit: Hiermee wordt niet alleen bedoeld het vermogen om ambities, hoop, vooruitzichten, behoeften en wensen (aspiraties) na te streven maar ook

te leren ontdekken hoe realistisch ze zijn in de gegeven context. In paragraaf 4.6 wordt dit verder uitgewerkt.



Figuur 4.1 Aspiratiemodel en de vorming van capabiliteiten (vertaald van Hart, 2014, p. 184). Dit model laat zien hoe capabiliteiten worden gevormd door de hulpbronnen waarover mensen kunnen beschikken. Deze bronnen zijn van invloed op het aspiratievermogen dat weer van belang is voor de ontwikkeling van verdere capabiliteiten en functioneren.

Een belangrijk aspect binnen de capabiliteitsbenadering is het idee dat capabiliteiten bestaan uit een individuele en een contextuele component. Hulpbronnen in deze context voeden de capabiliteiten van mensen. Robeyns en van der Veen (2007) maken een onderscheid in persoonlijke, sociale en juridische hulpbronnen. Op grond van wat in hoofdstuk 2 beargumenteerd werd, wordt de fysieke omgeving als hulpbron toegevoegd. Persoonlijke hulpbronnen zijn bijvoorbeeld de gezinssituatie, het eigen karakter en de eigen intelligentie. Sociale hulpbronnen zijn alle vormen van sociaal kapitaal zowel in de zin van sociale netwerken die behulpzaam zijn bij het realiseren van aspiraties als het eigen vermogen van de jongere om het sociaal functioneren te sturen. Juridische hulpbronnen zijn mensen- en kinderrechten en bijvoorbeeld het recht op onderwijs. Onder fysieke hulpbronnen vallen zaken als infrastructuur, speelruimte en de bebouwde omgeving in relatie met beschikbare buitenruimte. De fysieke omgeving is van invloed op de vitaliteit van de leefomgeving en bepaalt daarom mede de kwaliteit van leven van individuen in die omgeving.

Hart (2014) stelt dat deze hulpbronnen van invloed zijn op het aspiratievermogen dat jongeren ontwikkelen. Ze kunnen verruimend maar ook beperkend werken. De wisselwerking tussen hulpbronnen en aspiraties bepaalt in hoge mate het functioneren van mensen. De hulpbronnen kunnen gezien worden als vormen van kapitaal en zijn belangrijk om volwaardig te kunnen opgroeien in de samenleving, maar ook om weer andere capabiliteiten te ontwikkelen. Hiermee spelen aspiratievermogen en hulpbronnen een sleutelrol in het model van Hart.

Het aspiratiemodel biedt een kader voor een betekenisvolle en samenhangende interpretatie van wat jongeren belangrijk vinden, welke bijdragen ze willen en kunnen leveren aan de samenleving en welke keuzes ze hierin willen maken.

4.4 DE CAPABILITEITSBENADERING EN DE AGENCY VAN JONGEREN

Het willen en kunnen realiseren van aspiraties binnen de gegeven context en de aanwezige hulpbronnen veronderstelt zelfsturing en regievoering. Dat vermogen tot zelfsturing en zelfregie noemen we in navolging van de capabiliteitsbenadering 'agency' (Sen, 2009, 2011; Nussbaum, 2011; Hart, 2014). Sen (1999) benadrukt dat agency belangrijk is en direct samenhangt met wat iemand denkt wat goed is. Het goede handelen komt tot stand in samenspraak met anderen en door dit proces worden eigen referentiekaders als het ware opgerekt. Agency gaat dus niet alleen om wat een individu belangrijk vindt maar ook om wat een individu waardevol vindt in relatie tot anderen.

Hart (2014) geeft aan dat agency een cruciale rol speelt in de ontwikkeling van jeugdigen waarbij ze uitgaat van individuele autonomie. Ze werkt het begrip niet verder uit, maar veronderstelt het als het ware. In hoofdstuk 1 zijn we al dieper ingegaan op het begrip agency en het verschil met actorschap (zie blz. 25). In deze paragraaf verkennen we verder hoe het begrip agency zich verhoudt tot het ontwikkelen van aspiraties. Agency als het vermogen tot zelfsturing en zelfregie benadrukt dat een jongere zijn eigen koers bepaalt en de wil heeft om zijn aspiraties te realiseren. Het begrip refereert hiermee aan autonomie. De jongere houdt grip op wat zich voordoet en regisseert wie hij daarin wil zijn. Daar zal hij wel de ruimte voor moeten krijgen.

'Can individuals learn to be autonomous if they are not given any autonomy space? Or in other words, can we really think about the autonomy of adults without thinking about the autonomy of children?' (Ballet, Biggeri & Comim, 2011, p. 28). We willen hier ook de vraag opwerpen of dit ook geldt voor het begrip verantwoordelijkheid. In dit citaat zouden we het begrip

autonomie kunnen vervangen door verantwoordelijkheid. Verantwoordelijkheid verwijst naar de ander en doet daardoor recht aan wederkerigheid. Verantwoordelijkheid is een relationeel begrip, autonomie is dat niet per definitie. Agency is in deze optiek niet alleen het zelfsturend vermogen van een individu dat eigen keuzes maakt maar verwijst ook naar het aanwenden van lerend vermogen dat nodig is om zichzelf te kunnen ontwikkelen en het samenleven vorm te geven (Biene, 2005). Verantwoordelijkheid vraagt zo bezien experimenteerimte. Door ervaringen op te doen in relatie met anderen wordt voortdurend geleerd. Jongeren zouden hierbij de ruimte moeten krijgen om te leren hun agency te ontwikkelen. Van belang hierbij is te onderkennen dat jongeren afhankelijk zijn van anderen in het ontwikkelen van leervermogen. Deze anderen moeten (leren) toestaan dat jongeren zelf hun leervermogen aanwenden. Met toestaan kan worden voorkomen dat jongeren toeschouwers blijven (Biene, 2005).

Vanuit het perspectief van de capabiliteitsbenadering heeft elke persoon enerzijds de vrijheid om keuzes te maken die voor hemzelf waardevol zijn. Anderzijds betekent deze vrijheid ook verantwoordelijkheid en verplichtingen (Sen, 2011). Het maken van keuzes heeft altijd gevolg voor andere mensen en voor de samenleving en dit betekent dat de vrijheid om keuzes te kunnen maken niet inhoudt dat er geen oog is voor sociale verantwoordelijkheid. Hiermee is de capabiliteitsbenadering ook een morele benadering omdat mensen zich in elke situatie zullen moeten afvragen welke vermogens essentieel zijn om tegemoet te kunnen komen aan die sociale verantwoordelijkheid. Het gaat hierbij om individuele en collectieve verantwoordelijkheid en gedeelde waarden die mensen van belang vinden. Door de jongeren in de gelegenheid te stellen hun leervermogen te ontwikkelen kunnen ze actief deelnemer worden en leren en ondervinden van ervaringen en samen gedeelde waarden met anderen creëren.

Het begrip agency introduceert hiermee een invalshoek waarbij jongeren opgroeien in een omgeving waarin zij actief participeren, waar ze deel van uitmaken en ze de mogelijkheid wordt geboden om te leren. In deze context wordt participatie opgevat als de invloed die een jongere heeft op zijn leefomgeving (Gaag, Gilsing, & Mak, 2013). Dit sluit ook aan bij de definitie van agency die door Sen is geformuleerd (Sen, 1999). In lijn hiermee stelt Gilsing (2003, 2005) dat participatie van jongeren een essentiële voorwaarde is voor de ontwikkeling van zelfvertrouwen, zelfrespect en sociale verantwoordelijkheid. Daarnaast draagt participatie bij aan morele, emotionele en sociale ontwikkeling. Een dergelijke positionering betekent een erkenning van de agency en actieve rol van jongeren in de samenleving.

De capabiliteitsbenadering en de agency benadering bieden tezamen

een perspectief waar zowel jeugdigen als volwassenen fungeren als sociale agents die zich voortdurend ontwikkelen en van elkaar leren.

4.5 HULPBRONNEN ALS VORMEN VAN KAPITAAL

Hart (2014) gaat in haar model uit van het conceptueel kader voor verschillende vormen van kapitaal (financieel, cultureel, sociaal en economisch) van Bourdieu. Deze vormen van kapitaal beïnvloeden de mogelijkheid om te kunnen aspireren en zijn hulpbronnen voor functioneren. Bourdieu (2011) onderzocht hoe klasse, cultuur en persoon daarbij interacteren. Hij onderscheidt daarbij de begrippen *veld* en *habitus*. Het veld ziet hij als een herkenbaar geheel, waar actoren een gemeenschappelijk belang bij hebben. Hier gelden regels en bestaan patronen, instituties, gewoontes, voorkeuren, vooronderstellingen, onderlinge machtsverhoudingen en ethische en esthetische waarden. Habitus heeft betrekking op een zich ontwikkelend innerlijk vermogen dat mede wordt bepaald door de interactie tussen mens en omgeving. Bourdieu (2011; zie ook van Ewijk, 2013) laat zien dat in een steeds complexere samenleving het sociaal kapitaal - de relaties die mensen hebben met anderen en de sociale netwerken waarvan ze deel uitmaken en die ze opbouwen - steeds belangrijker wordt.

Om de agency van jongeren te bevorderen en om hen de gelegenheid te bieden ambities en aspiraties te ontwikkelen zijn verschillende vormen van kapitaal belangrijk als hulpbronnen. De Amerikaanse politicoloog Putnam (2000) onderscheidt drie kenmerken van sociaal kapitaal: (1) vertrouwen, (2) normen van wederkerigheid en (3) netwerken van burgerlijke betrokkenheid. Met het eerste kenmerk van sociaal kapitaal, vertrouwen, verwijst hij naar de onderlinge band tussen personen die ontstaat en kan groeien in sociale systemen. Het tweede kenmerk van sociaal kapitaal, normen van wederkerigheid, verwijst naar het vertrouwen dat sociale systemen overstijgt, waarbij Putnam doelt op een in de mens liggende capaciteit om vertrouwen te hebben in zichzelf en de omgeving, het zogeheten gegeneraliseerde vertrouwen. Dit is een voorwaarde voor vrijwillige samenwerking en daarmee voor een sterke samenleving. Het derde kenmerk van sociaal kapitaal dat Putnam noemt heeft betrekking op netwerken van burgerlijke betrokkenheid. Een kenmerk van dergelijke netwerken is dat ze horizontaal zijn georganiseerd, waarmee ze wederkerigheid bevorderen en het sociaal kapitaal verspreiden over gerelateerde anderen. Deze netwerken representeren het succes van het verleden, waarin een cultuur van samenwerking is ontstaan. Netwerken van burgerlijke betrokkenheid helpen zo sociaal kapitaal te ontwikkelen.

Metz (2006) voegt hieraan toe dat aan de kwaliteit en omvang van sociaal kapitaal de mate van participatie afgelezen kan worden. Een gebrek aan sociaal kapitaal verhindert veelal volwaardige participatie.

Onderzoek van Putnam (2000) suggereert dat sociaal kapitaal een goede voorspeller is voor het welbevinden en de gezondheid van mensen. Daarbij maakt hij een onderscheid in 'bonding' en 'bridging' sociaal kapitaal. Bonding verwijst naar inbedding in stevige homogene netwerken die iemand vasthouden en steunen. Mensen hebben baat bij bonding, maar er schuilt het gevaar dat mensen alleen oplossingen zoeken binnen hun eigen kring en daarbij anderen uitsluiten. In de moderne open samenleving kan bonding volwaardige participatie aan de samenleving verhinderen en sociale mobiliteit van mensen beperken. Bridging is het vermogen om zich gemakkelijker in wisselende groepen en contexten aan te passen. Het gaat hierbij om relatief lossere verbanden en meer heterogene netwerken waardoor ook weer toegang tot andere netwerken mogelijk wordt (Putnam, 2000). Bridging is in ons type samenleving een essentiële kwaliteit. Het gevaar van te veel nadruk op bridging is dat de mens weliswaar een groot adaptief vermogen ontwikkelt, maar zich slecht duurzaam kan verbinden en een zwakke identiteit ontwikkelt.

Kinderen en jongeren die opgroeien zijn gebaat bij inbedding in stevige netwerken. Voor sociale samenhang zijn beide vormen van kapitaal - bonding en bridging - van belang. Door bonding zien mensen binnen netwerken naar elkaar om en hebben ze zorg voor elkaar. Bridging is noodzakelijk om samenwerking en samenwerking tussen groepen tot stand te brengen. Dat is nodig om een samenleving te creëren waarin mensen zich opgenomen voelen en waar burgers elkaar helpen om hun leefomgeving en sociale vooruitzichten te verbeteren (Putnam, 2000). Bovendien ontstaat er een gevoel erbij te mogen horen en sociaal gewaardeerd te worden wanneer kinderen en jongeren van jongs af aan actief betrokken worden bij zaken in hun leefomgeving (Wellman, Haase, Witte, & Hampton, 2001; Winter, 2000). Als we de theorie van Putnam over bonding en bridging combineren met het post-, co- en pre-figuratieve model van Mead (1970, zie ook hoofdstuk 1) dan kunnen we stellen dat bij postfiguratieve relaties tussen volwassenen en jongeren er vooral sprake is van bonding en bij prefiguratieve relaties bridging een belangrijkere rol speelt.

MOREEL KAPITAAL

Onder het begrip sociaal kapitaal schaarft Putnam normatieve begrippen als wederkerigheid en zorg voor elkaar zonder dit verder nadrukkelijk te omschrijven. Sociaal kapitaal heeft volgens van der Zwaard (2004) een functionele-instrumentele en morele betekenis. De functioneel-instrumentele betekenis zit in de hulpbronnen die mensen aan elkaar kunnen leveren en de morele

betekenis in het onderlinge vertrouwen, de verplichtingen en de sociale betrokkenheid die deze interacties veronderstellen en versterken. Omdat in een moreel complexe, open samenleving die gekenmerkt wordt door prefiguratieve relaties persoonlijke en gedeelde waarden en normen belangrijk zijn voor het in stand houden van een humane samenleving, is het betekenisvol om dit normatieve aspect te expliciteren als een aparte vorm van kapitaal. Daarom wil ik het model van Hart verrijken met het begrip moreel kapitaal, als aanduiding voor de individuele en collectieve hulpbronnen om menswaardige vormen van omgang na te streven die het goed samenleven bevorderen (Kuijper, 2009; Kunneman, 2008; Kunneman, 2013).

Hoe minder in een samenleving sprake is van een eenduidige morele context, hoe meer de noodzaak voor mensen toeneemt om moreel kapitaal te verwerven. Als er minder overeenstemming is over het goede dan betekent dit namelijk dat mensen hun best moeten doen om een moreel ankerpunt te vinden. Dit gebeurt zowel in een individueel verwervingsproces als in de vorm van collectieve en contextuele verankering. Moreel kapitaal verwijst dan niet naar een set van normen en waarden, maar naar een in de persoon verankerd vermogen om in interactie met anderen en in specifieke contexten de vraag naar het goede leidend te laten zijn in het individueel en gezamenlijk handelen. Moreel kapitaal kan zo gezien worden als een hulpbron en als een capabiliteit. In wezen komt dit overeen met wat Sen (2011) aanduidt als: gezamenlijke waarden articuleren door deliberatie. Ook het concept agency impliceert een morele component. Keuzevrijheid en zelfsturend vermogen appelleren immers aan een vermogen om de goede dingen te doen en foute keuzes te herkennen en erover te reflecteren. Als we de wereld van jongeren door de ogen van jongeren willen exploreren, kijken we ook naar het morele kapitaal van jongeren en de wereld waarin ze opgroeien. Als we de agency van jongeren vooropstellen, impliceert dit dat we accepteren dat jongeren keuzes leren maken en leren inschatten of deze keuzes wel of niet goed zijn. Dit geldt uiteraard net zo goed voor volwassenen. Mead liet in 1970 al zien dat opvoeders op zoek zijn naar een nieuw moreel kompas:

“The acceptance of the distinction between right and wrong by the child is a consequence of his dependence on parental figures who are trusted, and loved, who hold the child’s very life in their hands. But today the elders can no longer present with certainty moral imperatives to the young.” (Mead, 1970, p. 80).

Kunneman (2013) spreekt over horizontale moraliteiten. Hij doet hiermee op morele leerprocessen op het niveau van persoonlijke relaties,

ouders en kinderen, familieleden en vrienden, maar ook op het niveau van pluralistische, levensbeschouwelijke en multiculturele verhoudingen. Deze horizontale moraliteit is nodig om mensen, waaronder jeugdigen, de gelegenheid te geven te leren het goede te doen en hen tegelijkertijd de ruimte te geven om te leren. In een proces van internalisering maken jongeren zich de waarden, normen, opvattingen, eigen regels en gedragingen van andere jongeren, die ze tegen komen in hun sociale omgeving, eigen. De internalisering van waarden en normen door kinderen en jeugdigen is echter een uiterst complex proces (Ballet, Biggeri, & Comim, 2011). Zij leren van ouders, opvoeders, volwassenen en andere jeugdigen door enerzijds te observeren hoe zij handelen in hun dagelijks leven en anderzijds door actief relaties aan te gaan.

Volwassenen leren omgekeerd ook van jeugdigen en van andere volwassenen. Biesta (2014) wijst er op dat in zorg- en opvoedingsverhoudingen respect voor gelijke menselijke waardigheid samenhangt met de kwaliteit van de verhoudingen. Hierin komen sociaal en moreel kapitaal samen.

Zoals we in het begin van dit hoofdstuk aangaven is de capabiliteits-theorie ontstaan vanuit het morele perspectief op sociale rechtvaardigheid. Sociaal kapitaal en moreel kapitaal zijn dus belangrijke hulpbronnen bij de wederkerigheid in relaties die de collectieve verantwoordelijkheid voor het opgroeien van jongeren in de samenleving kunnen versterken.

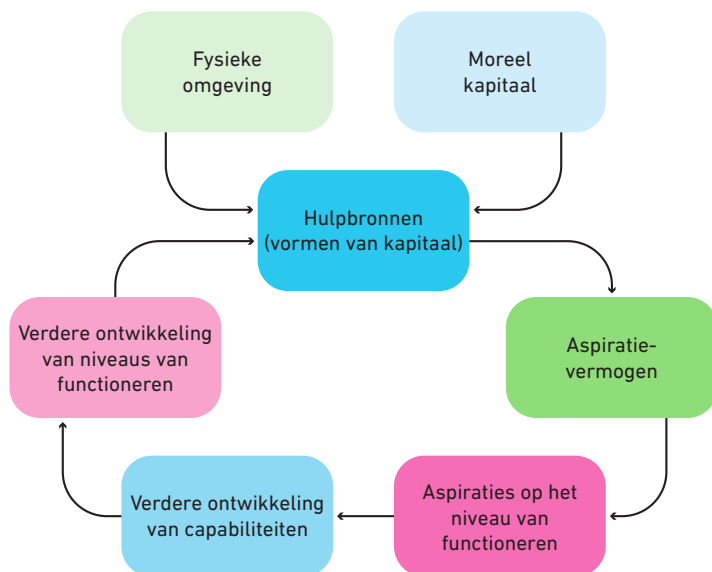
DE FYSIEKE OMGEVING ALS HULPBRON

Een andere aanvulling op de hulpbronnen van Hart is de expliciete benoeming van de bebouwde omgeving als bron (of blokkade) voor het opgroeien. De Visscher (2010, 2015) benoemt de dialectische relatie tussen de bebouwde omgeving en de sociaal-culturele processen die hieruit voortkomen: jongeren die opgroeien in een vitale leefomgeving zouden meer mogelijkheden hebben om zich te ontwikkelen. In hoofdstuk 3 is de rol van de publieke ruimte besproken in de ontwikkeling van een vorm van publieke familiariteit. Uhm en collega's (2011) koppelen de criteria van Lynch (zie hoofdstuk 2) voor een vitale leefomgeving aan de capabiliteitsbenadering. Voldoen aan deze criteria levert omgevingsbronnen op die mensen mogelijkheden bieden om te functioneren in de publieke ruimte. Een vitale omgeving biedt aanknopingspunten voor zintuiglijke waarneming, roept gevoelens op en daagt uit tot fysiek en sociaal bewegen. Daarmee, aldus Lynch, draagt de omgeving intrinsiek ervaringen, gedachten, herinneringen, emoties en sociale relaties in zich. De bebouwde omgeving moet voor mensen bruikbaar en geschikt zijn om zich ermee te verbinden en er controle op uit te oefenen. Een laatste criterium is toegankelijkheid. Dit heeft betrekking op mogelijke fysieke, financiële, sociale of psychologische obstakels die de toegang tot de fysieke omgeving belemmeren.

Een gevoel van onveiligheid is een voorbeeld van een belemmerende factor om gebruik te kunnen maken van de fysieke omgeving.

Voor jongeren zijn al deze hulpbronnen belangrijk om hun aspiratievermogen te kunnen ontwikkelen en eigen aspiraties na te streven. Het is niet alleen van belang dat jongeren daartoe de gelegenheid krijgen, maar ook dat ze zichzelf in de gelegenheid kunnen stellen om leervermogen te ontwikkelen zodat ze voortdurend kansen en mogelijkheden kunnen ontdekken en kunnen benutten.

Om bovenstaande te illustreren hebben we deze hulpbronnen verwerkt in de cyclus van Hart.



Figuur 4.2 Aspiratiemodel en de vorming van capabiliteiten (vertaald van Hart, 2014, p. 184) gebaseerd op de hulpbronnen economisch, sociaal en cultureel kapitaal (Bourdieu, 2011) aangevuld met de hulpbronnen fysieke omgeving en moreel kapitaal.

4.6 ASPIRATIES EN ASPIRATIEVERMOGEN

Onderzoek bij jongeren (Hart, 2014) laat zien dat aspiraties voortdurend veranderen onder invloed van aspiraties van anderen. *Aspiraties hebben betrekking op wat iemand zelf of voor anderen wenst te bereiken.* Ze kunnen

zowel gericht zijn op de toekomst als op het hier en nu. Ze worden mede gevormd onder invloed van ouders, familie, leerkrachten, vrienden, media en anderen in de directe omgeving van jongeren. Ze spelen tevens een belangrijke rol bij de keuzes die jongeren maken in hun leven, hoe ze over zichzelf denken en hoe ze zich voelen (Leavy & Smith, 2010). De aspiraties van jongeren richten zich bijvoorbeeld op carrière, onderwijs, financiën, religie, sociale status, identiteit en op familie en samenleving. Niet alle jongeren worden op een gelijke manier gestimuleerd om aspiraties te ontwikkelen. Van invloed hierop zijn de zogenaamde adaptieve preferenties (Elster, 1982; Nussbaum, 2011; Sen, 1999; Tesch & Comim, 2005). Hiermee wordt bedoeld dat als de samenleving sommige zaken buiten bereik houdt van mensen ze daarop kunnen reageren door te leren dergelijke zaken niet te willen of te verwachten. De verwachtingen van mensen vormen dan een weerspiegeling van maatschappelijke verwachtingen. Dit is van invloed op het aspireren omdat het vermogen om te kunnen aspireren zich vooral ontwikkelt in interactie met hulpbronnen in de omgeving (Nussbaum, 2011).

Dromen over mogelijkheden is een belangrijk onderdeel van aspireren. Zo is een jongen die de aspiratie heeft om later profvoetballer te worden, terwijl hijzelf diep in zijn hart ook weet dat hij het eerste elftal van Barcelona niet zal halen, erbij gebaat hierover te dromen en te proberen zijn droom te realiseren. Daardoor gaat hij voetballen in zijn directe omgeving en sluit zich mogelijk aan bij een voetbalvereniging. De gedroomde aspiratie geeft richting en doel in het dagelijks leven, waarbij de jongere ervaringen opdoet en daarvan leert. Daarnaast heeft het vermogen van jongeren om te kunnen aspireren vrijheden nodig om kritisch te leren denken en handelen en te oefenen met agency en participatie in de samenleving: 'The way in which aspirations are generated, together with factors which help and hinder students, may have an effect on the agency an individual has to achieve their aspirations...' (Hart, 2012, p. 84). Volgens Hart is de capabiliteit voor aspiraties dus een voorwaarde om andere capabiliteiten te kunnen ontwikkelen waarbij jongeren afhankelijk zijn van de relaties die zij hebben met anderen in hun omgeving. Aldus Hart: 'The capability to aspire may be nurtured or constrained through relations with others and therefore how the individual is socially situated is critical in influencing the capability to aspire'. (Hart, 2012, p. 80)

4.7 JONGEREN EN HUN ASPIRATIEVERMOGEN

De capabiliteitsbenadering biedt voor dit onderzoek een denkkader voor een gezamenlijke en gedeelde verantwoordelijkheid bij opvoeden en opgroeien.

Daarin is de agency van jongeren het vertrekpunt betreffende primair hun leervermogen en capaciteiten op het vlak van zelfsturing en zelfregie die bijdragen aan het zich kunnen handhaven op velerlei levensgebieden. Jongeren zullen de kans moeten krijgen om te leren met en van anderen in hun directe omgeving om hun aspiratievermogen te kunnen ontwikkelen. Van Ewijk (2008) spreekt in dit verband over de zone van maatschappelijke opvoeding. Beter lijkt echter om te spreken over een zone van maatschappelijk opgroeien waarbij er grote aandacht is voor de buurt als ruimtelijke, toegankelijke, uitdagende en beschermende omgeving voor kinderen, jongeren en andere leeftijdsgroepen.

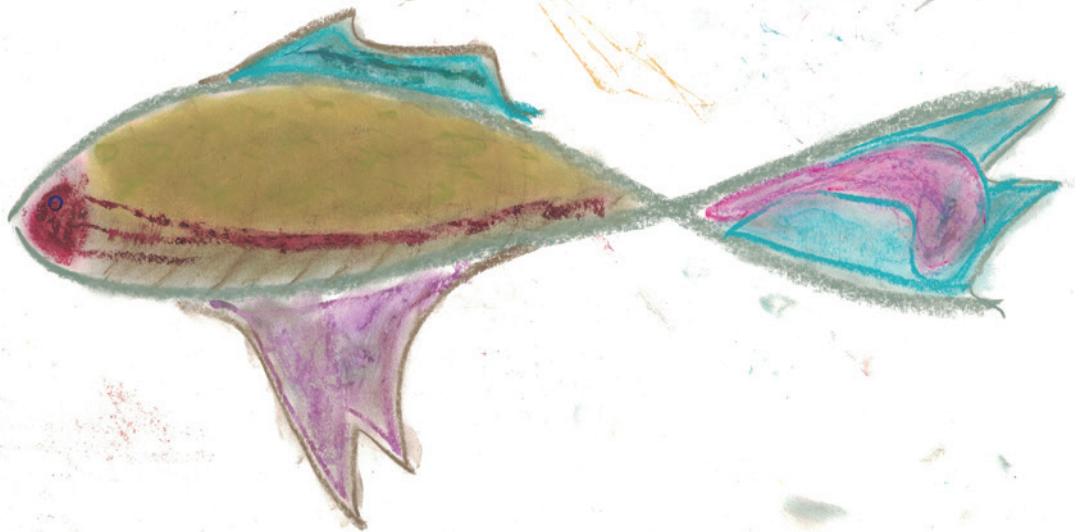
Zoals betoogd is het vermogen om te kunnen aspireren belangrijk voor de ontwikkeling van verdere capabiliteiten van jongeren en hun agency. Daarbij is agency te beschouwen als een integraal construct waar capabiliteiten deel van uitmaken (Sen, 1999; Biggeri, 2007). We zouden agency zelfs kunnen omschrijven als het vermogen om capabiliteiten te benutten om aspiraties waar te maken. De aspiraties en het aspiratievermogen van jongeren, de capabiliteiten binnen een context en met gebruik van de aangegeven hulpbronnen bieden een raamwerk om het opgroeien van jongeren in de samenleving te kunnen duiden.

4.8 INTERPRETATIEKADER OP BASIS VAN HET ASPIRATIEMODEL

In dit hoofdstuk over de capabiliteitsbenadering stond het capabiliteitsmodel van Hart centraal, waarbij we de hulpbronnen moreel kapitaal en fysieke omgeving hebben toegevoegd. We hebben ons geconcentreerd op drie elementen: hulpbronnen als vormen van kapitaal waarbij we nadrukkelijk moreel kapitaal expliciteren, het aspireren als capabiliteit en de aspiraties zelf. Het model is cyclisch waarbij de agency van jongeren zowel middel (innerlijk vermogen) als doel (verder te ontwikkelen) is en een voortdurend proces is dat zichzelf in stand houdt. Hulpbronnen beïnvloeden de mogelijkheden om te kunnen aspireren (capability to aspire), die weer van belang zijn om deze aspiraties daadwerkelijk om te kunnen zetten in functioneren. Wanneer jongeren ruimte krijgen om aspiraties te realiseren, krijgen ze ook weer ruimte om nieuwe capabiliteiten te ontwikkelen en leren ze invulling te geven aan hun agency. We gaan in dit onderzoek op zoek naar de hulpbronnen en de aspiratievermogens van jongeren in de informele wereld en nemen deze hulpbronnen als vertrekpunt om te bekijken in hoeverre de aspiraties van jongeren en hun capabiliteiten ondersteunend zijn in de informele wereld. Hoe kan de sociale en fysieke omgeving eraan bijdragen dat de individuele en

collectieve capabiliteiten van jongeren worden bevorderd?

Uitgaan van de agency van jongeren maakt het logisch hen te betrekken bij dit onderzoek. Dit vraagt om een participatieve methode van onderzoek. In het volgend hoofdstuk werken we deze onderzoeksmethode uit.



HOOFDSTUK 5

METHODE VAN ONDERZOEK

- 5.1 Inleiding
- 5.2 Onderzoeksbenadering
- 5.3 Onderzoeksteam en werkwijze
- 5.4 De onderzoekspopulatie
 - 5.4.1 Vraagpatronenonderzoek
 - 5.4.2 Aanvullende onderzoeken
- 5.5 Meetinstrumenten
 - 5.5.1 Vraagpatronenonderzoek
 - 5.5.2 Aanvullende onderzoeken
- 5.6 Analyse kader
 - 5.6.1 Vraagpatronen interviews
 - 5.6.2 Aanvullende onderzoeken
- 5.7 Ethische overwegingen
- 5.8 Tot slot

5.1 INLEIDING

In de voorgaande hoofdstukken zijn we ingegaan op de private, publieke en virtuele ruimte van jongeren, de capabiliteitsbenadering en op begrippen als relationeel burgerschap en agency van jongeren. Deze theoretische concepten bieden een lens om te kijken naar jongeren en hun praktijken. Uitgaan van relationeel burgerschap en agency van jongeren betekent logischerwijs ook jongeren actief betrekken bij het onderzoek. We zijn op zoek naar hoe jongeren hun capabiliteiten vormgeven omdat deze inzicht kunnen geven in wat jongeren zoeken in de informele wereld, met wie ze zich verbinden en welke betekenis ze hieraan geven. Het uitgangspunt hierbij is de vraag naar de betekenis die jongeren zelf geven aan de informele wereld van jongeren. Het is dus zaak om zo dicht mogelijk op de leefwereld en taal van jongeren aan te sluiten om inzicht te krijgen in hun persoonlijke perspectieven. Als eerste informatiebron nemen we de verhalen van jongeren om inzicht te krijgen in dit zogenaamde 'insider' perspectief. "... they simplify social processes and cause-and-effect relations such that these can be told concisely; they provide a basis for moral evaluation as responsibilities are assigned to actors by the teller; and they reflect social relations between the storyteller and the listener" (Tilly, 2006, p. 16-17). Zoals Tilly aangeeft kunnen de verhalen van de jongeren inzicht bieden in hun motieven, hun identiteit en hoe ze in het leven staan (zie ook Culler, 2001; Holstein & Gubrium, 2000). We gaan op zoek naar de narratieve waarheid van jongeren over hun informele wereld waarbij we er van uitgaan dat in deze wereld, het relationeel burgerschap goed zichtbaar is. Los van professionals, docenten en opvoeders gaat het in de informele wereld om de relaties tussen jongeren onderling en tussen jongeren en andere burgers en volwassenen. We zijn ons bewust van de weerbarstigheid van onderzoek dat jongeren vooral zelf aan het woord wil laten over een onderwerp als betekenisgeving. Daarom hebben we besloten tot een multi-methodische aanpak maar ook tot een multi-actoren benadering. Jongeren, studenten, professionals en onderzoekers werken samen en kijken tegelijk vanuit hun eigen perspectief.

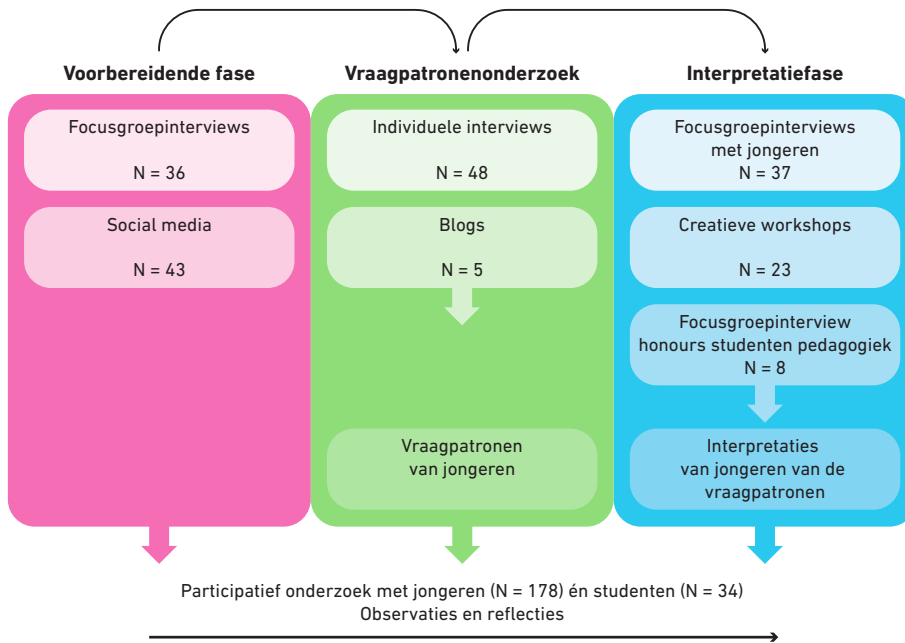
Dit hoofdstuk gaat in op hoe het vierjarige exploratieve onderzoek met jongeren in de leeftijd van 10 tot 21 jaar tot stand is gekomen. De harde kern van het onderzoek vormen de vraagpatronen interviews met 48 jongeren. Deze zijn meervoudig geïnterpreteerd. Allereerst zijn de interviews geanalyseerd en geïnterpreteerd door de onderzoekers en in tweede instantie zijn in een aantal focusgroepinterviews met jongeren deze interpretaties besproken en is verdieping gezocht. Verder is verrijking gezocht in een aantal aanvullende onderzoeken, sommige met een sterk expressief karakter. In de volgende paragrafen zetten we de onderzoeksbenadering verder uiteen.

5.2 ONDERZOEKSBENADERING

In dit onderzoek worden narratieve, participatieve en non-verbale dataverzamelmingsmethoden gebruikt waarbij een sterke nadruk op het onderzoeksproces zelf ligt. In het onderzoek gaan we op zoek naar de betekenisgeving van de informele wereld vanuit het perspectief van jongeren. In elke fase van het onderzoek proberen we telkens bij een diepere laag te komen van deze betekenisgeving. De narratieve en non-verbale uitingen zijn hierbij de onderzoekseenheden die geanalyseerd en geïnterpreteerd worden om zo tot betekenisconstructies te komen die jongeren zelf geven aan hun wereld. Deze betekenisconstructies noemen we vraagpatronen. Deze geven inzicht in het collectieve verhaal van jongeren. De vraagpatronen van jongeren zijn het middel om te achterhalen wat zij nodig hebben (needs), wat zij eisen (demands), wat zij willen (wants) en wat ze zelf kunnen bijdragen (competences) aan de informele wereld. De vraagpatronen kunnen de aspiraties en aspiratierichtingen van de jongeren zichtbaar maken. Ze zeggen zowel iets over de inhoud als de richting van de aspiraties. We zijn ons ervan bewust dat de uiteindelijke reconstructie het werk van de onderzoeker is. De inzet is echter om zo dicht als mogelijk te blijven bij wat jongeren zelf vinden en zeggen.

Zoals hierboven al aangegeven vormt de harde kern van het onderzoek de 48 vraagpatronen interviews aangevuld en verrijkt met een aantal aanvullende onderzoeken. Schematisch ziet dat er uit als weergegeven in Figuur 5.1 (zie pag. 86).

In het onderzoek is een flexibel onderzoeksontwerp gehanteerd (Robson, 2011) en het participatieve en exploratieve karakter sluit aan bij de traditie van actieonderzoek. Ook heeft dit onderzoek eigenschappen van 'bricolage' in de zin van ambachtelijk werken (Denzin & Lincoln, 2000): als een ambachtsman werken met verschillende materialen en middelen om het gewenste resultaat te bereiken. In termen van onderzoek betekent dat: pragmatisch en flexibel verschillende onderzoeksmethoden combineren om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Om kennis te ontwikkelen, moeten onderzoekers op verschillende manieren kijken en interpreteren (Kincheloe, 2001; Steinberg, 2006). 'Learning multiple lessons from their in-depth study of the discipline in particular and disciplinarity in general, the bricoleur becomes an expert on the relationships connecting cultural context, meaning making, power, and oppression within disciplinary boundaries' (Kincheloe, 2001, p. 684).



Figuur 5.1 Schematische weergave van het onderzoeksontwerp. Het onderzoek bestond uit drie fasen. De voorbereidende fase had een experimenteel karakter en er is onderzocht hoe we samen met jongeren dit onderzoek zouden kunnen vormgeven. Het narratieve onderzoek betreft 48 individuele interviews met jongeren en vormt de kern. De interpretatiefase bestond uit focusgroepinterviews met jongeren en studenten en creatieve workshops met jongeren waar de vraagpatronen zijn besproken en geduid.

5.3 ONDERZOEKSTEAM EN WERKWIJZE

Om zoveel mogelijk recht te doen aan het perspectief van jongeren wordt er in het onderzoek uit gegaan van interactiviteit tussen jongeren en de onderzoekers (Abma & Widdershoven, 2006; Guba & Lincoln, 1989). Voor de uitvoering van het onderzoek is er een onderzoeksgroep samengesteld die bestond uit mijzelf als hoofdonderzoeker, twee jongeren die als vrijwilliger werkten in een jongerencentrum, acht jongerenwerkers, 22 studenten pedagogiek en zes studenten creatieve therapie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Tijdens de analysefase is het team aangevuld met een assistent onderzoeker. De studenten hebben in het kader van hun afstudeeronderzoek of honoursprogramma in verschillende deelprojecten geparticipeerd. De vaste kern van

de onderzoeksgroep bestaat uit de hoofdonderzoeker, de twee jongeren die als vrijwilliger werkten en de vijf jongerenwerkers. Deze groep is per deelproject aangevuld met studenten en een assistent onderzoeker. Behalve dat het onderzoek kennis oplevert wilden we dat de jongeren en de professionals uit de onderzoeksgroep zich deze onderzoeksmethoden eigen maakten. Dit promotie-onderzoek sluit bovendien aan bij de wens van welzijnsorganisatie Tandem Welzijnsorganisatie in Nijmegen om jongerenwerkers te leren om nog meer aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren. De jongerenwerkers hebben dan ook actief geparticipeerd in de onderzoeksgroep. Daarnaast beoogden we met deze educatiedoelstelling (Jurrius, 2012) de dialoog tussen jongeren, volwassenen en studenten in de praktijk te bevorderen. De doelstelling was tweeledig: we wilden jongeren betrekken bij de analyse en interpretatie van de onderzoeksdata en tegelijkertijd wilden we van elkaar leren. Daarvoor gebruikten we het handelingstheoretisch perspectief zoals dat door Dewey (1938) is geformuleerd. Dit perspectief houdt in dat mensen samenwerken en op zoek gaan naar betekenissen van bepaalde situaties. Mensen zijn volgens Dewey dan beter in staat om situaties te begrijpen en tot oplossingen te komen. Het doen van onderzoek kan gezien worden als een handeling waarmee mensen situaties oplossen. Kennis heeft hiermee een andere betekenis gekregen. Dit promotie-onderzoek richt de focus op de verhalen van de jongeren en de betekenisconstructies van de jongeren zelf.

Deze handelingstheoretische aanpak kwam in ons onderzoek onder andere tot uitdrukking tijdens de onderzoeksbijeenkomsten van de onderzoeksgroep onder leiding van de hoofdonderzoeker en een bijeenkomst waarin de gevonden vraagpatronen aan betrokken respondenten werden voorgelegd met de vraag of zij deze overstijgende thema's herkennen en erkennen. In een transdisciplinaire bijeenkomst zijn we met jongeren, professionals en volwassen wijkbewoners in gesprek gegaan. In deze bijeenkomst gaven alle aanwezigen gezamenlijk betekenis aan de vraagpatronen die in het onderzoek naar voren zijn gekomen. Met co-creatieve dialogische werkwijzen is gezocht naar breed gedragen interpretaties en betekenisvolle collectieve acties die ondernomen zouden kunnen worden. De conclusies worden alleen dan als vraagpatronen benoemd als dit proces van betekenisgeving voltooid is en de betrokken personen de concept-patronen herkennen en erkennen.

Bij het narratieve onderzoek hebben twee jongeren, actief in jongeren-centrum Staddijk, negen professionals van Tandem Welzijnsorganisatie en jongerenwerk Dukenburg en 10 studenten pedagogiek van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen geparticipeerd (zie bijlage 5). Zij hebben een training gevolgd waarbij alle fasen van de narratieve onderzoeksmethode aan bod zijn gekomen, van het maken van een interviewgide en een training open

interviewen tot het uitwerken, transcriberen en coderen van de interviews. In de slotbijeenkomst heeft iedereen leren werken met het codeerinstrument. We zijn voortdurend met elkaar (de jongeren en de leden van de onderzoeksgroep) in dialoog geweest en de jongeren zijn in alle fasen van het onderzoek betrokken. De studenten pedagogiek en de studenten creatieve therapie zijn als het ware ingezet als verkenners. Qua leeftijd sluiten deze studenten dicht aan op de leefwereld van de te onderzoeken jongeren. Verkenners zoeken uit welke informatie nodig is om de weg te leren kennen en het onderzoek te kunnen uitvoeren; gidsen kennen die weg. De gidsen in dit onderzoek zijn de jongeren die we wilden onderzoeken.

5.4 DE ONDERZOEKSPOPULATIE

5.4.1 VRAAGPATRONENONDERZOEK

De steekproef bij het narratieve onderzoek behelst jongeren in de leeftijd tussen de 10 en 21 jaar uit het stadsdeel Dukenburg in Nijmegen. Dukenburg is het op één na grootste stadsdeel van Nijmegen en bestaat uit negen verschillende wijken met een totale oppervlakte van 709 hectare. De verschillende wijken zijn: Aldenhof, Lankforst, Malvert, Meijhorst, Staddijk, Tolhuis, Vogelzang (natuurgebied), Weezenhof en Zwanenveld. Er zijn tussen de wijken grote verschillen in leeftijdsopbouw, huishoudvormen en etniciteit. Nijmegen-Dukenburg heeft ongeveer 23.000 inwoners (Gemeente Nijmegen, 2013). De wijken zijn gebouwd vanaf 1965. In 1975 zijn het winkelcentrum en station gebouwd. Er is sprake van een ruime opzet: interne rondwegen, woonerven, vaak een afwisseling van hoogbouw en laagbouw.

Er zijn in totaal 48 jongeren geïnterviewd in het narratieve onderzoek. De jongeren zijn via de sneeuwbalmethode geworven. Dat wil zeggen dat jongeren onder andere zijn benaderd via de jongerenwerkers, studenten hebben via middelbare scholen jongeren benaderd en andere jongeren bevraagd op plekken waar ze op dat moment aanwezig waren (schaatsbaan, sportclubs, et cetera). Ook zijn er vier jongeren via het eigen netwerk van de hoofdonderzoeker benaderd. De steekproef is hierbij zo samengesteld dat de groep respondenten zo veel mogelijk een afspiegeling vormt van de algemene populatie jongeren met leeftijd, schoolkeuze, diversiteit en sekse als belangrijkste controleparameters. Op drie momenten is gecheckt of de onderzochte jongeren inderdaad een afspiegeling vormden van de totale populatie. Dit bleek het geval te zijn.

Bij de interpretatiefase van het vraagpatronenonderzoek bestond de populatie uit 37 jongeren tussen de 10 en 21 jaar uit het stadsdeel

Dukenburg en Lindenholt in Nijmegen. Dit waren andere jongeren dan de jongeren die hebben deelgenomen aan de individuele interviews uit het vraagpatronen onderzoek. Er zijn drie focusgroepinterviews in Dukenburg gehouden met 24 jongeren en twee in het stadsdeel Lindenholt met 13 jongeren (zie bijlage 7). De focusgroepinterviews in Lindenholt hadden als doel om de opbrengsten uit Dukenburg te spiegelen en te bekijken of de betekenis die jongeren in Dukenburg geven aan data zou verschillen met de interpretaties van de jongeren uit Lindenholt.

5.4.2 AANVULLENDE ONDERZOEKEN

Ter voorbereiding van het onderzoek zijn we in gesprek gegaan met verschillende jongeren. Doel van deze voorbereidende fase was om inzicht te krijgen hoe we jongeren het best konden betrekken bij het onderzoek en om zicht te krijgen op wat jongeren zelf van belang vinden als het gaat om de informele wereld. De onderzoekspopulatie bestond uit 36 leerlingen van het Elzendaalcollege in Boxmeer die aan focusgroepinterviews hebben deelgenomen. Het Elzendaalcollege is een school voor vmbo-t, havo en vwo. Elke focusgroep bestond uit leerlingen die in de eerste vier of vijf leerjaren van het vmbo-t, havo of vwo zaten. Er is een gelijke verdeling gemaakt tussen jongen en meisjes.

Uit Zaltbommel en Den Bosch hebben 43 jongeren via Social media aan het onderzoek meegedaan. 32 willekeurige jongeren door middel van een Facebookpagina die speciaal voor dit doeleinde in het leven is geroepen en 11 jongeren via Twitter.

Daarnaast zijn vijf jongeren uit Dukenburg in de leeftijd van 14 tot 17 jaar gevraagd om drie maanden lang wekelijks een blog bij te houden.

In de interpretatiefase is een focusgroepinterview afgenomen met acht honoursstudenten pedagogiek.

Aan de creatieve workshops hebben 23 jongeren deelgenomen in de leeftijd van 10 tot 21 jaar uit het stadsdeel Dukenburg en jongeren uit het stadsdeel Lindenholt. Omdat Lindenholt vergelijkbaar is met het stadsdeel Dukenburg wilden we onderzoeken of er in de interpretaties van de jongeren ten aanzien van de vraagpatronen verschillen zouden zijn.

5.5 MEETINSTRUMENTEN

5.5.1 VRAAGPATRONENONDERZOEK

Er zijn data verzameld door narratief onderzoek uit te voeren (Biene et al., 2008; Meesters, Basten, & Biene, 2010) in het stadsdeel Dukenburg in Nijmegen.

Om zicht te krijgen op narratieven van deze jongeren, zijn er 48 individuele interviews afgenomen. Twaalf interviews zijn afgenomen door de hoofdonderzoeker, 24 door de studenten pedagogiek, 10 door jongerenwerkers en 2 door jongeren.

Er is voor deze vorm van dataverzameling gekozen om door middel van deze narratieven van jongeren achter hun betekenisconstructies te kunnen komen. Er wordt hierbij uitgegaan van diversiteit en nadrukkelijk niet van jongeren als homogene groep. Voorop staan de narratieve uitingen over de informele wereld door de jongeren zelf. Dit betekent in feite dat we de narratieven van de jongeren als onderzoekseenheden beschouwen en niet de jongeren zelf. Narratieven zijn betekenisvolle uitingen in een specifieke context en om hier een goed beeld van te krijgen gaan we op zoek naar diversiteit in deze uitingen.

De gehanteerde onderzoeksmethode is ontwikkeld vanuit het lectoraat Lokale Dienstverlening vanuit Klantperspectief van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) en heeft geleid tot een vraagpatronen methode (Biene et al, 2008; Jansen & Biene, 2010; Meesters, Basten & Biene, 2010; Jansen & Biene 2011; Jansen & Biene 2013; Jansen, Meesters, Biene, Heuvel & Spikker, 2014). De verhalen van de respondenten vormen het vertrekpunt van een zoektocht naar gebeurtenissen, de manier waarop de verteller die ervaart en de betekenissen die de verteller eraan geeft. Vanuit de conventie van deze narratieve vraagpatronenmethode noemen we de overkoepelende thema's de uiteindelijke vraagpatronen.

5.5.2 AANVULLENDE ONDERZOEKEN

VOORBEREIDENDE FASE

In de voorbereidende fase is door middel van de inzet van Social Media en door focusgroepinterviews met jongeren onderzocht hoe we de informele wereld van jongeren het beste zouden kunnen onderzoeken en welke thema's jongeren van belang vinden.

Social Media

Er is een Facebookpagina onder de naam 'Freie Teid' in het leven geroepen waar jongeren zich bij hebben aangesloten. Via een oproep op deze pagina is gevraagd of jongeren het belangrijk vinden om betrokken te worden bij dit onderzoek en of ze een actieve bijdrage willen leveren. Ook is gevraagd welke thema's zij van belang vinden over hun informele wereld. Daarnaast is er via Twitter gecommuniceerd, waar dezelfde vragen zijn gesteld als op de facebookpagina.

Focusgroepinterviews

Er zijn oriënterende focusgroepinterviews met jongeren gehouden door pedagogiek studenten. Elke focusgroep bestond uit negen leerlingen. Per onderwijsniveau hebben (vmbo-t, havo, vwo) hebben drie leerlingen geparticipeerd. Er zijn drie focusgroepinterviews gehouden met jongeren in dezelfde leeftijdscategorie: 12-14 jaar, 14-15 jaar, 16-17 jaar. Er was één gemixte groep, bestaande uit jongeren van verschillende leeftijden. De leerlingen zijn geselecteerd door een aantal docenten van het Elzendaalcollege. De pedagogiek studenten hebben een training gehad in het houden van een focusgroepinterview.

FOCUSGROEPINTERVIEWS EN CREATIEVE WORKSHOPS IN DE INTERPRETATIEFASE

In deze fase hebben focusgroepinterviews en creatieve workshops plaatsgevonden met als doel de resultaten uit de vraagpatronen interviews te duiden.

In zes focusgroepinterviews en drie creatieve workshops onder de noemer 'leef je uit' zijn de thema's uit de vraagpatronen interviews besproken en zijn er tekeningen gemaakt over de vraagpatronen die ook weer met de deelnemers onderling zijn besproken. De creatieve workshops hadden als doel om te onderzoeken of het maken van tekeningen zou helpen om met elkaar in gesprek te gaan. Daarnaast geeft het jongeren die minder verbaal zijn de mogelijkheid om zich te uiten. De focusgroepinterviews zijn afgenomen met een semigestructureerde vragenlijst over de thema's uit de individuele interviews (zie bijlage 4).

Blogs

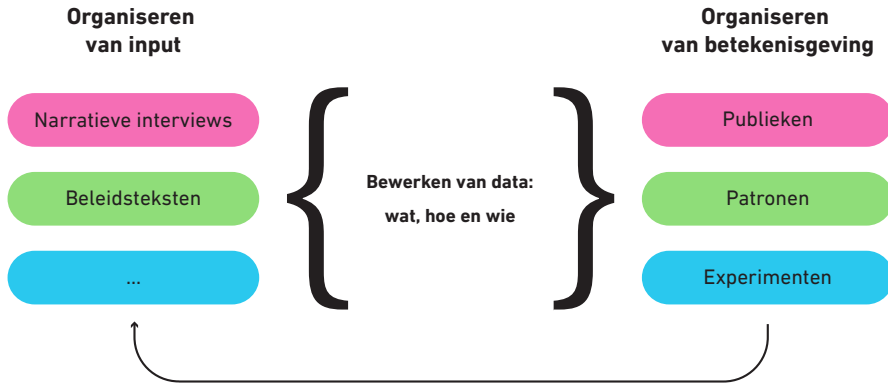
Naast de individuele interviews hebben jongeren wekelijkse blogs gemaakt over hun informele wereld. De jongeren hebben een training gehad hoe ze een blog in Wordpress konden maken. Deze training is verzorgd door studenten pedagogiek. Deze blogs waren afgeschermd en alleen in te zien door de hoofdonderzoeker.

Focusgroepinterview honoursstudenten pedagogiek

De studenten pedagogiek is gevraagd om de transcripties van de focusgroepinterviews met de jongeren te lezen en hun bevindingen hierover op te schrijven. Over hun bevindingen en reflecties zijn we gezamenlijk in gesprek gegaan. Ze hebben posters gemaakt die ze gepresenteerd hebben aan andere studenten pedagogiek waarbij ze inzichtelijk maakten hoe volgens hen de informele wereld van jongeren er uit zag.

5.6 ANALYSEKADER

In de analyse is gezocht naar de waarden en betekenissen die jongeren geven aan de informele wereld. Schematisch ziet dat er uit zoals weergegeven in figuur 5.2.



Figuur 5.2 Conceptueel model vraagpatronen onderzoek (Biene et al., 2007, p. 66).

Narratieve interviews (dit kunnen ook andere bronnen zijn) leveren de data waarmee gewerkt wordt. Deze data worden bewerkt door ze te coderen via de wie-, wat- en hoe-categorieën.

De resultaten in de vorm van vraagpatronen worden vervolgens in een bijeenkomst met betrokkenen (transdisciplinaire betekenisgeving) besproken op welke stappen er genomen moeten worden om te kunnen werken aan de antwoorden die de vraagpatronen vragen.

Vervolgens worden er experimenten ontworpen waar gewerkt wordt aan de realisering van activiteiten.

Bij deze onderzoeks aanpak wordt een database aan narratieven opgebouwd waarbij het vraagpatronen onderzoek en de focusgroepinterviews uit de interpretatiefase de basiselementen voor vormen voor de analyse. Als er discrepanties werden aangetroffen tussen het narratieve onderzoek en deze focusgroepinterviews is gezocht naar een interpretatie die beide databronnen met elkaar in overeenstemming brengt; waar dat niet mogelijk was, is dit vermeld als 'een spanning'. De data uit de creatieve workshops in de interpretatiefase zijn als aanvullend materiaal gebruikt. In de volgende paragrafen wordt dieper ingegaan op het analysekader.

5.6.1 VRAAGPATRONEN INTERVIEWS

In dit onderzoek zijn er, zoals eerder aangegeven, open interviews gehouden om de narratieven van jongeren in stadsdeel Dukenburg op te halen. De analyse van de interviews is uiteindelijk gebaseerd op 43 interviews omdat 5 interviews niet conform de interviewleidraad zijn afgenomen en qua vorm te veel bleken af te wijken van de andere interviews. Deze interviews zijn letterlijk uitgeschreven en met een vooraf ontworpen axiaal categorieënsysteem gecodeerd. Analyses van de coderingen leverden uiteindelijk interpretaties in de vorm van (voorlopers van) vraagpatronen. Deze overstijgende narratieven zijn allereerst voorgelegd aan de geïnterviewde respondenten. In een bijeenkomst zijn deze vraagpatronen besproken op herkenning en erkenning en is vastgesteld welke vraagpatronen de jongeren wilden delen met volwassenen.

Een narratieve analyse gaat verder dan een reguliere kwalitatieve analyse van open interviews: er wordt niet alleen gekeken naar de inhoudelijke thema's die aan de orde komen, maar ook naar taalkundige analyses vanuit welk perspectief mensen iets zeggen en op welke manier ze dat doen. Een dergelijke analyse geeft inzicht in het onderliggende perspectief van de geïnterviewden, waaronder hun levenshouding en identiteit (Culler, 2001; Holstein & Gubrium, 2000).

We zijn uitgegaan van een set codeercategorieën om de verhalen te coderen en zo de narratieven te analyseren. Naast de inhoudelijke thema's (WAT), zijn ook systematisch het perspectief van de verteller (WIE), de vertelstructuur en het taalgebruik (HOE) bestudeerd. De eerste groep categorieën betreft inhoudsdomeinen voor kwaliteit van leven, oftewel categorieën van het WAT: waar gaat de opmerking van de respondent over? Deze inhoudsdomeinen zijn met name gebaseerd op de levensdomeinen van Schalock en Begab (1990) en de classificatie van het menselijk functioneren ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health; WHO, 2001). Het tweede systeem gaat over de radius of schaal waar de geïnterviewde, van dichtbij tot veraf, over spreekt, ook wel aangeduid als het perspectief van de spreker, en de rollen van spreker of andere actanten in de narratieven (Bal, 1997). Dit zijn de categorieën van het WIE. Het derde systeem van categorieën bevat de kwaliteit of de modus van het WAT, namelijk het HOE: is de respondent er positief over of juist negatief, biedt de respondent iets aan anderen aan, of heeft de respondent zelf juist een behoefte, ziet de respondent het als een probleem en zo ja welke oplossing ziet de respondent daarvoor. Met deze indeling geven we aan of de onderwerpen die de respondent noemenswaardig vindt een keuze, een zorg of een discussiepunt weerspiegelen. Daarnaast wordt ook het gebruik van stijlfiguren geanalyseerd, bijvoorbeeld hoe iemand zijn verhaal probeert te verduidelijken. Dit laatste perspectief biedt meerwaarde omdat juist in de

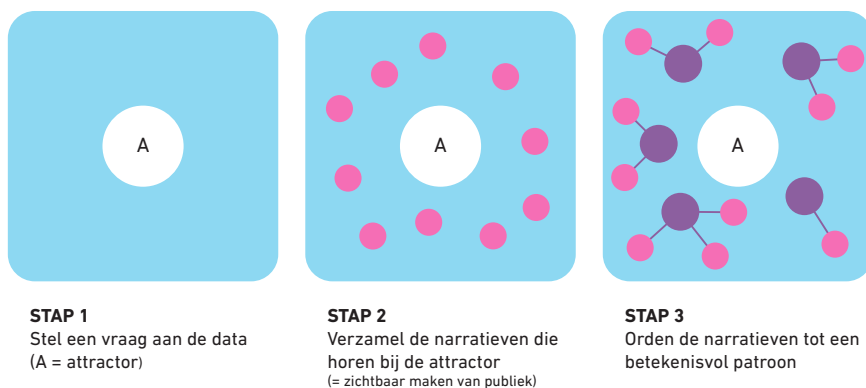
wijze waarop iemand zijn taal kiest informatie besloten kan zitten die niet in de woorden zelf tot uitdrukking komt.

De narratieven zijn onder leiding van de hoofdonderzoeker en met behulp van een assistent onderzoeker en studenten pedagogiek gecodeerd (zie bijlage 2). Nadat alle gecodeerde interviews zijn samengevoegd heeft er een kwaliteitscontrole plaatsgevonden door de hoofdonderzoeker. De studenten hebben een deel van de interviews geanalyseerd, de hoofdonderzoeker en een assistent onderzoeker, die ervaring hebben met het instrument, hebben met behulp van het softwareprogramma Atlas TI alle interviews nogmaals gecodeerd en geanalyseerd.

In deze analyse onderscheiden we drie fasen (Jansen, 2013; Wester & Peters, 2004):

- a) exploreren van de onderzoeksvragen;
- b) specificeren en reduceren van de gegevens: identificeren van thema's;
- c) integreren: verbanden tussen de thema's uitwerken in patronen.

Dezelfde inhoud staat steeds centraal maar op verschillende niveaus van abstractie. Iteractief worden telkens sets van narratieven in overweging genomen om zo steeds meer grip te krijgen op de meest betekenisvolle aspecten van de totale gegevensset. De interpretatiefase start met het zogeheten vragen stellen bij de data. Vragen als: Wat valt er op? Zijn er thema's te zien? Wat zijn de belangrijkste thema's? Zijn er verbanden tussen de thema's? Het stellen van dit soort vragen helpt bij de analyse (Jansen & Biene, 2011). Vervolgens worden er datasets gemaakt (zie bijlage 3 voor een overzicht van deze datasets per deelvraag).



Figuur 5.3 Van data naar patronen (Biene et al., 2007, p. 65). Een attractor is een vraag die we aan de data stellen. Op basis van deze vraag worden narratieven verzameld die vervolgens worden geordend tot een betekenisvol patroon om zo te komen tot vraagpatronen.

5.6.2 AANVULLENDE ONDERZOEKEN

FOCUSGROEPINTERVIEWS EN CREATIEVE WORKSHOPS

De interviews zijn verbatim getranscribeerd. De analyse van de transcripties is gedaan door twee onderzoekers en door twee tweedejaarsstudentgroepen (totaal acht studenten) van het honoursprogramma van de opleiding pedagogiek. De hoofdonderzoeker is vervolgens in gesprek gegaan met de studenten over hun analyse.

Tijdens de creatieve workshops onder de naam 'leef je uit' zijn de jongeren gefilmd. De tekeningen zijn geanalyseerd alsmede het gesprek dat zich afspeelde tijdens het tekenen. De oorspronkelijke opzet was om acht jongeren in de leeftijd van 10 tot 21 jaar te laten deelnemen aan de creatieve workshops. Per bijeenkomst werden tien jongeren uitgenodigd. Tijdens de eerste bijeenkomst bleek de opkomst echter veel groter dan verwacht, ook vrienden en vriendinnen waren meegekomen. Ter plekke is toen de opzet veranderd en zijn de groepen in tweeën gedeeld waarin de oudere en jongere jongeren gescheiden werden. Ze kregen de opdracht een droomeiland te tekenen. Voor de andere twee workshops is ook voor die opzet gekozen. In het stadsdeel Dukenburg zijn tijdens een creatieve workshop de meisjes en de jongens uit elkaar gehaald omdat de meisjes de zich niet prettig leken te voelen in de aanwezigheid van de jongens.

De tekeningen zijn als aanvulling gebruikt op de analyse van de focusgroepinterviews. Ze zijn geanalyseerd op fundamentele beeldaspecten door studenten creatieve therapie die de workshops hebben geleid, maar ook door andere studenten creatieve therapie in een gezamenlijke les waarbij de scorelijst van beeldwaarneming van Molenaar-Coppens is gebruikt (Smeijsters, 2008).

SOCIAL MEDIA

Alle teksten die zijn geschreven op de vragen die op de Facebookpagina Freie Teid zijn gesteld zijn in een document onder elkaar gezet en zijn open gecodeerd door drie studenten pedagogiek. Zij hebben afzonderlijk de teksten gecodeerd en zijn op basis van hun coderingen tot kernthema's gekomen. Deze kernthema's zijn weer via de Facebookpagina teruggekoppeld naar de jongeren en is hen gevraagd of ze deze kernthema's herkennen.

De data die via Twitter zijn verkregen zijn niet meegenomen in de analyse omdat de teksten die via Twitter zijn verkregen onduidelijk en onoverzichtelijk waren. Dit had te maken met het beperkte aantal van 140 tekens dat gebruikt kan worden waardoor niet helder werd op welke vraag nu antwoord was gegeven.

Blogs

De blogs zijn niet apart geanalyseerd maar alleen ter illustratie gebruikt. Hoewel het enthousiasme in het begin groot was, hebben slechts twee jongeren (één jongen en één meisje) het drie maanden volgehouden en de overige drie ongeveer een maand (twee jongens en één meisje). De reden die zij hiervoor gaven was dat ze het te druk hadden met school en bijbaantjes.

FOCUSGROEPINTERVIEW HONOURSSTUDENTEN PEDAGOGIEK

Dit interview is verbatim getranscribeerd. Op basis van deze transcriptie is de interpretatie die de studenten gaven aan de focusgroepterviews met de jongeren vergeleken met de analyse van de hoofdonderzoeker van deze focusgroepterviews en gekeken of er verschillen of aanvullingen waren in de interpretaties.

5.7 ETHISCHE OVERWEGINGEN

Binnen onderzoek met kinderen en jongeren komt er steeds meer aandacht voor ethiek (Lauwers, 2014). De ethische overwegingen in dergelijk onderzoek zijn gevarieerd en complex. Het gaat niet alleen om het volgen van opgestelde protocollen en procedures, maar ook om de relatie tussen de onderzoeker en participant. Deze onderzoeksrelatie is een menselijke relatie, die om ethisch verantwoord te zijn, gebaseerd moet zijn op de principes van wederkerigheid, respect, waardigheid en zorg (Connolly & Reilly, 2007; Huber & Clandinin, 2002).

Christensen en Prout (2002) pleiten voor ethische symmetrie tussen volwassenen en kinderen waarbij er een dialoog is tussen kinderen en onderzoekers in alle fasen van het onderzoek. Volgens Lauwers (2014) betekent relationeel ethisch handelen dat de onderzoeker een verbinding aangaat met de onderzochten zodat intersubjectiviteit tot stand kan komen en alle betrokkenen van en met elkaar kunnen leren (Lauwers, 2014). Voor de onderzoeksrelatie betekent dit dat zowel de onderzoeker als de jongeren experts zijn in het onderzoek. De onderzoeker brengt onderzoeksexpertise in en de jongeren hun eigen ervaring en beleving. In het participatieve onderzoek naar de informele wereld van de jongeren was een dergelijke invulling van de onderzoeksrelatie het uitgangspunt.

De jongeren die hebben geparticipeerd hebben allen toestemming gegeven en vrijwillig meegewerkt. We hebben rekening gehouden met hun privacy en de anonimiteit in het onderzoek is geborgd doordat de narratieven en resultaten niet terug te voeren zijn naar individuele respondenten.

In de voorbereidende fase hebben er focusgroeptgesprekken plaats-

gevonden met leerlingen van het Elzendaal College in Boxmeer. Uit vijf jaarlagen zijn er leerlingen geworven die vrijwillig in een tussenuur aan de gesprekken hebben deelgenomen. Het verlenen van toestemming is verlopen via de school.

Voor de focusgroepinterviews in de interpretatiefase zijn brieven verstuurd naar de ouders van de jongeren met informatie over het doel van het onderzoek. Bij de individuele interviews die thuis werden afgenomen waren ouders op de hoogte van het onderzoek. Jongeren zijn ook geïnterviewd nadat ze deel hadden genomen aan een activiteit in een jongerencentrum, een sportclub of in de buurt van school.

Met de studenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek is de gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het hoger beroepsonderwijs in Nederland besproken. Bij deze gedragscode gaat het om het verantwoord onderzoeken als activiteit en wat dit betekent voor het handelen van de praktijkonderzoeker (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010).

Concluderend kunnen we stellen dat we de protocollen die er waren hebben gebruikt, maar dat er vooral veel aandacht is uitgegaan naar voortdurend onszelf kritisch bevragen en reflecteren op situaties die zich hebben voorgedaan; deze situaties en de ethische vragen die deze opriepen hebben we met elkaar in de onderzoeksgroep besproken.

5.8 TOT SLOT

In dit hoofdstuk is de systematiek van de gehanteerde methoden uiteengezet. Zoals eerder aangegeven was het perspectief van jongeren leidend en daarom hebben we gewerkt met diverse dataverzamelmethode.

Een mogelijke validiteitsvraag is, of dit onderzoek voldoende recht doet aan de betekenis die jongeren geven aan de informele wereld. De uitingen van de onderzochte jongeren representeren hun constructie van de eigen informele wereld (Christensen & Prout, 2005; Christensen & James, 2008; James, Jenks & Prout, 1998; Kuiper, Veugelers & Vanobbergen, 2010). Dit geldt voor zowel de verbale als non-verbale uitingen (tekeningen). Op basis van deze uitingen wordt een collectief verhaal van de informele wereld van jongeren gereconstrueerd (Jansen, 2013).

Door de narratieve aard van het onderzoek ligt de nadruk op het inzicht krijgen in en begrijpen van de informele wereld van jongeren, niet op de generaliseerbaarheid van de resultaten. Er wordt beoogd middels de gegevens helderheid te verschaffen over hoe de jongeren die in het onderzoek hebben

geparticipeerd denken en tegen de wereld aankijken. Gedurende het gehele onderzoek is er voortdurend aandacht geweest voor een dialogische relatie met de onderzochten en een streven naar dialogische intersubjectiviteit. Hiermee wordt bedoeld: interactieve relaties, openheid, wederzijds vertrouwen en respect en een zekere mate van symmetrie (Maso & Smaling, 1998). Door de jongeren zelf een grote stem te geven in de interpretatie van de resultaten uit het narratieve vraagpatronen-onderzoek hebben we geprobeerd zo dichtbij mogelijk bij het perspectief van jongeren op hun informele wereld te komen. Deze interpretaties zijn weer voorgelegd aan jonge studenten pedagogiek van het honoursprogramma waarvan de verwachting was dat ze zich door hun leeftijd goed konden inleven in de wereld van de jongeren. Met de onderzoeksgroep zijn we herhaalde malen in gesprek gegaan om te checken of we daadwerkelijk steeds het perspectief van jongeren als vertrekpunt hadden. Hiermee hebben we zoveel mogelijk geprobeerd vertekening te voorkomen. Al deze aspecten en de zorgvuldigheid waarmee we met jongeren hebben samengewerkt zorgen ervoor dat de validiteit van het onderzoek zo goed als mogelijk is geborgd.



HOOFDSTUK 6

JONGEREN EN HUN INFORMELE WERELD; EEN EMPIRISCHE STUDIE

6.1 Inleiding

6.1.1 De voorbereidende fase

6.1.2 Bevindingen uit het vraagpatronen onderzoek

6.2 De informele wereld

6.3 De virtuele wereld is belangrijk

6.3.1 Het vraagpatroon

6.3.2 Focusgroepinterviews

6.4 Geef ons de ruimte

6.4.1 Het vraagpatroon

6.4.2 Focusgroepinterviews

6.5 Heb vertrouwen

6.5.1 Het vraagpatroon

6.5.2 Focusgroepinterviews

6.6 Tot slot

6.1 INLEIDING

In dit deel van het proefschrift worden de resultaten en bevindingen van de verzamelde gegevens gepresenteerd. De verzamelde gegevens bestonden uit de narratieven uit het vraagpatronenonderzoek, de focusgroepinterviews over de vraagpatronen en de creatieve workshops. Het gaat hierbij om de uitingen van jongeren en de betekenisconstructies die zij zelf geven in de specifieke context van jongeren in het stadsdeel Dukenburg en Lindenholt in Nijmegen. Het gaat hierbij om het gezamenlijk narratief. Daar waar het relevant is wordt er onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes, tussen leeftijden of wijken. Een vergelijkend onderzoek tussen allerlei subcategorieën is echter niet het doel. Het onderzoek richt zich op generalisaties en het unieke in de betekenisgeving van jongeren.

Waar in dit hoofdstuk gesproken wordt over **de** jongeren gaat het over de bevraagde jongeren in deze stadsdelen. Als we spreken over jongeren dan hebben we het over jongeren in het algemeen.

6.1.1 DE VOORBEREIDENDE FASE

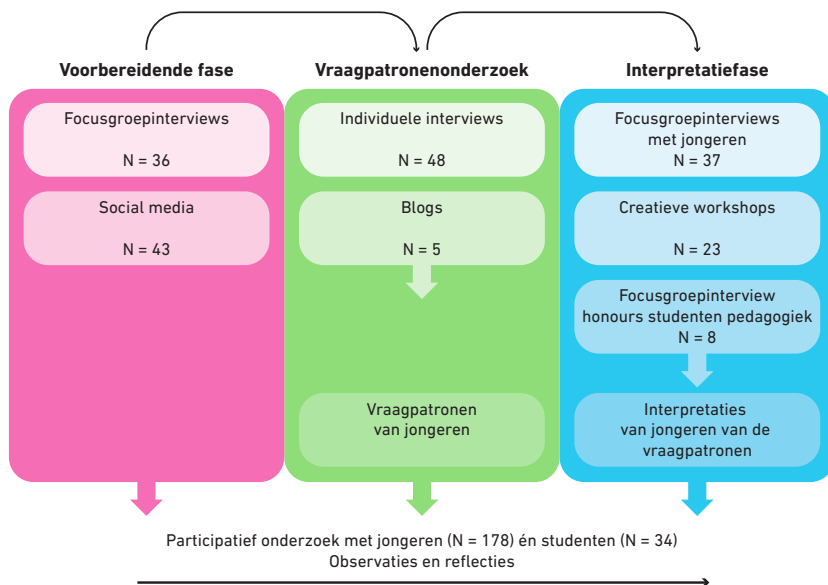
Het onderzoek heeft gefaseerd plaatsgevonden.

In de voorbereidende fase onderzochten we wat jongeren belangrijk vinden en welke dataverzamelingstechnieken het meest bij hen aansluiten: zijn sociale media en Twitter goede media om onderzoek te doen met jongeren? Uit dit verkennend deel van het onderzoek kwam naar voren dat jongeren onderzoek naar hun informele wereld belangrijk vinden. Ze vinden het interessant om gehoord te worden en voelen zich daarmee erkend als ervaringsdeskundigen. Ze willen dat volwassenen een goed beeld krijgen van wat er in hun wereld gebeurt.

___ Jaa ik vind het belangrijk, jullie krijgen zo ook meningen en argumenten van andere mensen te horen en ik denk dat dat heel erg kan helpen bij jullie onderzoek. (Facebookpagina Freie Teid)

___ Ja, ouderen hebben namelijk een heel andere kijk op het gebruik van social media. (Facebookpagina Freie Teid)

De jongeren geven aan dat zij het belangrijk vinden om mee te doen met het onderzoek omdat zoals zij het aangeven de mening van anderen en dan met name van volwassenen en ouders negatief zijn over Social Media. Zij vinden het van belang dat dit beeld wordt herzien. Een aantal jongeren geeft aan het erg druk te hebben met huiswerk en bijbaantjes en dat actief



figuur 6.1 Schematische weergave onderzoeksontwerp, zie ook p. 86.

meedoen aan een onderzoek niet in hun tijdsbesteding past.

In de focusgroepinterviews van dit deel van het onderzoek kwam naar voren dat onderzoek via Facebook en Twitter handig was. De jongeren kwamen vervolgens zelf tot de conclusie dat onderzoek via deze sociale media te weinig ruimte biedt om dieper op zaken door te praten. Daarbij vonden ze dat berichten schrijven op de Facebookpagina aan de hand van vragen te veel inbreuk maakte op hun tijdsbesteding van alledag. Deze opmerkingen hebben ertoe bijgedragen dat we individueel met jongeren in gesprek zijn gegaan.

In de weergave van de empirische bevindingen wordt gebruik gemaakt van citaten. Deze zijn ontleend aan de transcripties van de interviews. Er is gekozen voor een letterlijke weergave om zo dicht mogelijk bij het taalgebruik en het perspectief van de jongeren te blijven. In verband met hun privacy zal per citaat alleen worden vermeld uit welke bron dit afkomstig is. Er worden geen individuele verwijzingen of persoonskenmerken van de jongeren vermeld. Voor een overzichtelijke presentatie van de onderzoekresultaten is gekozen voor een systematische weergave: allereerst bespreken we de thema's die hebben geleid tot de formulering van het vraagpatroon, vervolgens wordt ingegaan op de interpretaties die de jongeren hieraan geven in de focusgroepinterviews en de creatieve workshops.

6.1.2 BEVINDINGEN UIT HET VRAAGPATRONEN ONDERZOEK

De individuele interviews en de daaruit voortgekomen vraagpatronen vormen de kern van dit hoofdstuk. Deze vraagpatronen maken zichtbaar wat jongeren nodig hebben, wat ze willen, wat ze eisen en welke bijdragen ze zelf willen leveren (Biene et al., 2008). Uit de meervoudige analyses kwamen drie duidelijke vraagpatronen naar boven die de jongeren hebben benoemd met de volgende labels: *De virtuele wereld is belangrijk*, *Geef ons de ruimte* en *Heb vertrouwen*.

Het vraagpatroon '*De virtuele ruimte is belangrijk*' komt voort uit de verhalen die de jongeren vertellen over het voortdurend online zijn en het belang dat ze daaraan hechten. De narratieven van de jongeren geven aan dat zij de beschikking willen hebben over een smartphone en internetmogelijkheden. In hun verhalen geven een paar jongeren aan behoefte te hebben aan begrenzing van deze virtuele wereld en het voortdurend online zijn. De narratieven laten tevens zien dat de jongeren in de virtuele ruimte van betekenis zijn voor anderen. Ze ondersteunen en helpen hun ouders, familieleden, andere jongeren en volwassenen bij het gebruik van internet en de toepassingen van applicaties.

Het vraagpatroon '*Geef ons de ruimte*' gaat in op de behoefte van de jongeren aan buurtontmoetingsplekken waar ze ongestoord aanwezig mogen zijn. De jongeren zeggen dat ze gezien willen worden door volwassenen als ze aanwezig zijn op plekken in de publieke ruimte. Daarnaast hebben ze behoefte aan eigen ruimtes en privacy. Ze ervaren ongelijkwaardigheid bij de toedeling van ruimtes in de buurt. In sommige narratieven komt naar voren dat de jongeren zich verantwoordelijk voelen voor de ruimte die ze waarnemen als 'van henzelf' waar ze samenkomen met andere jongeren.

Het vraagpatroon '*Heb vertrouwen*' betreft de relaties die de jongeren hebben met anderen. In hun verhalen kwam naar voren dat ze meer erkenning willen van volwassenen. In de publieke ruimte willen ze gezien worden als een individu en niet als een groep. Ze hebben behoefte aan meer vertrouwen van volwassenen en willen dat vertrouwen waarmaken. Zelf willen ze vertrouwen geven aan vrienden en familie omdat die relaties belangrijk zijn voor hen.

In wat volgt gaan we eerst in op de betekenisgeving aan de informele wereld door de jongeren en gaan we vervolgens een voor een in op de vraagpatronen en de daaronder vallende kernthema's zoals die in de resultaten naar voren komen.

6.2 DE INFORMELE WERELD

Hoe ziet de informele wereld van jongeren eruit en wat verstaan jongeren er zelf onder? Onder de informele wereld verstaan de jongeren de tijd en de ruimte die ze voor zichzelf hebben en waar geen bemoeienis is van andere mensen. Het begrip ruimte is daarin meervoudig: 1) de fysieke ruimte waaronder a) de private ruimte thuis en b) de publieke ruimte op straat en 2) de virtuele ruimte. Bij de virtuele ruimte verwijzen de jongeren naar de mogelijkheden die ze online hebben; het gaat daarbij om sociale media als Facebook en Instagram alsmede het gebruik van softwareapplicaties als WhatsApp en Twitter. De fysieke en virtuele ruimtes van de jongeren lopen voortdurend door elkaar. Dat wil zeggen dat jongeren door de mogelijkheden die ze online hebben in verschillende ruimtes tegelijkertijd kunnen vertoeven. Vanuit de private en publieke ruimte kunnen ze actief zijn in de virtuele ruimte en contact hebben met iedereen.

De private ruimte thuis is grotendeels gereserveerd voor rust, tijd voor jezelf, huiswerk en contact met familie en zo nu en dan met goede vrienden. Deze private ruimte bestaat met name uit hun eigen huis en tuin en in mindere mate uit de private ruimte bij vrienden thuis. Bij het laatste gaat het vooral om een-op-een contact. Binnen de tijdsbesteding in de private ruimte en ook in het sociaal contact met broers en zussen spelen computerspellen een belangrijke rol.

De publieke (fysieke) ruimte is voor veel van de jongeren belangrijk en speelt een grote rol in het sociale leven in de wijk en bij de invulling van de vrije tijd.

De jongeren brengen een groot deel van hun tijd door in de virtuele ruimte. Zij gebruiken daar verschillende hulpmiddelen en software (apps) voor en passen deze toe met uiteenlopende methoden en doeleinden.

Zoals gezegd, bestaat de informele wereld uit verschillende ruimtes waar de jongeren zich met andere jongeren en volwassenen verbinden. Uit de verhalen komt naar voren dat de jongeren vrienden en familie in hun leven als het belangrijkste ervaren. Daarbij noemen de meeste jongeren vrienden als eerste. Vrienden die 'als familie' voelen, zijn het allerbelangrijkst.

De jongeren verkeren in verschillende netwerken: school, vrienden vanuit de basisschool, sport- en culturele clubs, vrienden in de directe woonomgeving en vrienden in het buitenland die ze hebben leren kennen op vakantie en waarmee ze via sociale media contacten onderhouden. Daarnaast hebben de jongeren contact met buurtbewoners in de directe woonomgeving. Soms passen de jongeren op de kinderen van directe buren. Er is verschil in intensiteit van dit soort contacten per wijk en straat.

6.3 DE VIRTUELE WERELD IS BELANGRIJK

De titel van dit vraagpatroon lijkt een understatement. De virtuele wereld is onlosmakelijk verbonden met de wereld waarin jongeren leven en de jongeren zeggen deze wereld heel belangrijk te vinden. De jongeren geven in hun verhalen aan dat naarmate ze ouder worden er een omslag plaatsvindt in het gebruik van sociale media. Terwijl de jongere jongeren die media met name gebruiken voor sociale contacten, gebruiken de oudere jongeren ze steeds meer als informatiebron.

6.3.1 HET VRAAGPATROON

Het vraagpatroon *De virtuele wereld is belangrijk* geeft inzicht in het belang van deze wereld in het leven van de jongeren. De verhalen van de jongeren in Dukenburg maken duidelijk dat zij een groot deel van hun leven doorbrengen in deze wereld.

De pc en laptop zijn gereserveerd voor huiswerk en computerspellen en de mobiele telefoon is de toegangspoort tot hun virtuele sociale omgeving. Hiermee hebben zij contact met hun vrienden, kennissen en familie. De laagdrempeligheid van dit contact leidt ertoe dat veel jongeren de hele dag door hun telefoon gebruiken, en zich daarmee constant bevinden in hun virtuele sociale omgeving. De keerzijde hiervan is dat jongeren die niet de beschikking hebben over een mobiele telefoon met internet uitgesloten zijn van deze sociale interactie. Gezien het feit dat het gebruik van smartphones zo wijdverbreid is en duidelijk een belangrijke rol speelt in het opdoen en onderhouden van sociale relaties, ligt sociale uitsluiting op de loer voor jongeren die geen smartphone mogen hebben of kunnen betalen. Bij de geïnterviewde jongeren kwam dit bij vier jongeren voor.

___ ...want eerst had ik geen telefoon, drie maanden geen telefoon, en toen wist ik zeg maar niks en zo. (Individueel interview)

De jongeren geven aan dat ze verschillende applicaties (met name op hun mobiele telefoon) gebruiken om toegang te krijgen tot de virtuele omgeving. Er is weinig concurrentie tussen applicaties. Verschillende media maken een andere manier van communiceren mogelijk afhankelijk van het doel dat wordt nagestreefd. Bij de keuze voor een 'app' of sociaal medium lijkt het van belang te zijn welke relatie de jongere met een persoon heeft. De belangrijkste applicaties die in de interviews naar voren kwamen zijn Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram en Skype.

Facebook is een gratis sociaalnetwerksite om online contact te leggen

en te onderhouden. In de interviews noemen de jongeren Facebook vaak als communicatiemiddel. Waar sommigen het leuk vinden om ervaringen te delen, vinden de meesten het vooral leuk om kennis te nemen van de belevenissen van anderen. Facebook wordt gezien als een laagdrempelige manier van communiceren, waarbij je nieuwe vrienden kunt opdoen of met vage vrienden contact kunt houden.

WhatsApp, een applicatie voor de smartphone, biedt de mogelijkheid om berichten en bestanden te delen. WhatsApp wordt gezien als een belangrijk middel om direct sociaal contact te hebben met vrienden, familie of groepen vrienden. Het medium wordt vooral gebruikt in het contact tussen goede vrienden, zowel een-op-een als binnen vriendengroepen. WhatsApp zorgt voor virtuele kneuterigheid, gezelligheid en sfeer.

Twitter is een internetdienst waarmee gebruikers korte berichtjes kunnen publiceren, elkaar kunnen volgen en op elkaar kunnen reageren. De jongeren gebruiken Twitter vrij vaak om triviale informatie ('het gaat eigenlijk nergens over') te delen of om afspraken te maken met groepen mensen en niet met individuele personen.

De jongeren noemen ook Instagram als onderdeel van hun virtuele omgeving, een applicatie om foto's en video's uit te wisselen. Ze gebruiken Instagram vooral om foto's te delen en foto's te bekijken van vrienden.

Skype ten slotte is een gratis internetdienst om iemand te bellen via de computer en smartphone waarbij de ander in beeld is. Het gaat hierbij vrijwel altijd om een-op-een contact. Skype wordt veelal gebruikt om in contact te blijven met familie en vrienden in het buitenland.

De virtuele omgeving is van groot belang voor het sociale leven van de jongeren. 'Facebooken' en 'appen' zijn voor veel jongeren een bijna onafgebroken bezigheid:

___ Zelfs als ik op vakantie ga, gaan mijn vrienden mee via de telefoon.

(Individueel interview)

De virtuele omgeving biedt de jongeren de mogelijkheid om met elkaar af te spreken en ervaringen uit te wisselen. Jongeren zijn hierover voortdurend met elkaar in contact.

Binnen de virtuele omgeving is onderscheid te maken tussen de publieke virtuele omgeving, de semi-publieke virtuele omgeving en de private virtuele omgeving.

De publieke virtuele omgeving speelt slechts een kleine rol in de verhalen van de jongeren. Vaak zijn zij opletten of achterdochtig wanneer het gaat om het delen van informatie buiten hun vrienden- en kennissenkring. De virtuele

sociale omgeving is qua samenstelling meestal niet radicaal anders dan de fysieke sociale omgeving. Het gaat vaak om dezelfde mensen.

___ Ja, ik kan niet als ik even met iemand heb gechat, en misschien ziet hij er wel leuk uit, maar ja, ik weet natuurlijk niet hoe hij in het echte leven is, ik ben nou niet het meisje dat dan gelijk helemaal, ja, helemaal gek daarop wordt, zeg maar. Die lieve praatjes van hem of zo, daar trap ik niet zo snel in. (Individueel interview)

Een aantal van de jongeren gebruikt de publieke virtuele omgeving wel om zich te vermaken, te presenteren of informatie te delen met andere gebruikers. Hierbij hebben ze contact met gelijkgestemden over de hele wereld. Dit komt overeen met het 'geeking out' zoals Ünlüsoy, de Haan, en Leander (2010) dit beschrijven. Het gaat hierbij dan om het delen van hobby's zoals uitwisseling over games of over kennisoverdracht.

___ Ja, stap voor stap en dat doe ik allemaal in het Engels. Stap voor stap film ik dan wat je moet doen, wat je nodig hebt en welke kleuren je gebruikt, hoe de kleuren heten. Nagellakmerken hebben een naam voor een kleur... . Ik heb mijn eigen channel en de filmpjes geef ik dan een naam van wat ik ga doen... . Ja het zijn heel veel mensen uit Nederland gewoon omdat ik in Nederland woon, maar het zijn ook wel mensen uit Japan, Australië, Engeland, Zweden, veel. (Individueel interview)

In de semipublieke virtuele omgeving, worden zaken gedeeld die niet direct voor één persoon of voor iedereen bedoeld zijn, maar voor een afgeschermd, bredere kennissenkring van de jongere. Dit betreft vooral groepsberichten op Facebook, en in mindere mate via andere applicaties. De semipublieke virtuele omgeving is bij de geïnterviewden meestal geen etalage van het persoonlijke leven, maar een manier om leuke ervaringen te delen, af te spreken met vrienden en sociaal contact te onderhouden. In de semipublieke virtuele media (met name Facebook en Twitter) wordt het delen van negatieve ervaringen en sombere berichten als ongepast gezien.

___ Ik plaats soms wel eens wat, maar alleen leuke dingen. (Individueel interview)

___ Nou, je hebt dan vrienden, en die gaan dan helemaal hun hele, allemaal depressieve dingen erop zetten, dat is ook op Twitter, maar dat doen ze dan echt om aandacht te krijgen, weet je wel, maar ik ga dan niet, als ik bijvoorbeeld ruzie heb met mijn moeder of zo, dan ga ik dat niet op

Twitter zetten natuurlijk, dat vind ik gewoon iets voor mezelf, dat houd ik gewoon voor mezelf, dat hoeft niet iemand anders te weten of zo. Maar bijvoorbeeld als ik een dag naar een pretpark ga of zo, of als ik een dag naar Amsterdam ga, of als ik jarig ben, of als er iemand jarig is, die ik ken, dat soort dingen. (Individueel interview)

___ Ik ben niet iemand die elke dag een nieuwe status of zo plaatst. Een keer in de week, of twee keer in de week of soms twee weken niet en dan weer wel. Het ligt er een beetje aan wat er gebeurt, wat voor leuke dingen er gebeuren. (Individueel interview)

Waar binnen de semi-publieke virtuele omgeving het delen van informatie weinig verder gaat dan leuke gebeurtenissen en ervaringen, wordt de communicatie binnen de private virtuele omgeving beperkt tot besloten gesprekken, vooral tussen twee personen. WhatsApp leent zich hier het best voor. De jongeren geven aan dat virtueel contact voor hen geenszins een vervanger is voor direct persoonlijk contact, maar eerder een manier om meer direct persoonlijk contact te arrangeren en om contact te maken wanneer persoonlijk contact niet direct mogelijk is.

___ Ja, soms wel. Als je iets euhm wil vertellen... ja dan zeggen we dat liever op WhatsApp dan op Facebook. Alleen vrienden, want ik vertrouw Facebook niet zo. (Individueel interview)

De jongeren met familie of vrienden in het buitenland geven aan vaker en intensiever contact te hebben met hun naasten dan wanneer zij niet zouden beschikken over sociale media. In sommige gevallen is er zelfs sprake van hereniging met familieleden en versterking van familiale banden in het moederland van de jongere, waar voorheen dit contact beperkt was gebleven tot een paar bezoeken in een mensenleven.

___ In december ben ik naar Nigeria geweest en toen heb ik dus mijn familie daar echt leren kennen, [...] Dus ik was daar, en ze waren allemaal blij om me te zien en zo, dus ja, dat vond ik wel leuk, want hun hadden allemaal foto's van mij, en dat zijn dus allemaal neven en nichten van mij, en die vragen dan ook wel mijn telefoonnummer en daar praat ik dus iedere dag wel heel vaak mee, op WhatsApp, daar heb ik het heel druk mee. (Individueel interview)

___ Ja ik praat ook euh veel op WhatsApp met euh met mijn familie in Curaçao.

En euh, dus ja dan kan niet echt praten zo met hun, maar voor de rest is het niet ja, het is vaak wat meer, wat meer er bij praten zeg maar niet echt de belangrijke dingen als je zo met iemand praat. [*Hmhm, oké. En wat is voor jou het belangrijkste verschil er tussen?*] Euhm, ja als je iemand echt euh iets moet vertellen of echt nodig hebt dan ga je gewoon echt naar hem toe en als je met diegene of iemand wil praten dan doe je het gewoon via WhatsApp. (Individueel interview)

In de verhalen van de jongeren lijkt het virtueel contact voor een groot deel tijdverdrijf en vermaak te zijn: virtueel sociaal contact als een nieuw soort 'gamen'. Totale verveling lijkt daarmee voor veel jongeren iets uit het verleden te zijn: het telefoonscherm biedt voldoende afleiding op elk moment van de dag. De smartphone is daarbij de sturingsmotor voor de intensieve sociale omgeving waarin jongeren zich in bevinden.

___ Oh, dat is echt verschillend. Ik app echt, zeg maar, de hele dag door, begint 's morgens al. Onder alles wat ik doe, school, echt alles wat ik doe kan ik appen. Wat ik ook doe. (Individueel interview)

De virtuele omgeving wordt daarmee vooral handig gevonden, terwijl persoonlijk contact met vrienden en familie nadrukkelijk als belangrijk wordt ervaren. Slechts wanneer persoonlijk contact niet mogelijk is (vooral door grote afstand), is de virtuele wereld een plaatsvervanger ervan, maar doorgaans fungeren sociale media vooral als initiator van contact dat er anders niet geweest zou zijn. De verhalen maken ook duidelijk dat de drempels voor communicatie in de virtuele omgeving lager zijn voor kennissen of nieuwe vrienden, terwijl emotioneel geladen gesprekken gereserveerd blijven voor persoonlijk contact.

___ Meestal zeg ik dat gewoon in het echt... via de WhatsApp is ook veel typen is ook gewoon... kan je niet veel emotie neerleggen. (Individueel interview)

Eén persoon ziet dit juist andersom, en voelt juist dat hij/zij zich beter kan uiten via WhatsApp

___ Nee, misschien dat je met smileys kan werken (lacht) ik weet niet. Nu kan je, nu kan ik niet zeggen hoe ik iets bedoel en via app ja kan ik wel een smiley erachter plakken. (Individueel interview)

Het schema in Tabel 6.2 geeft weer hoe de jongeren hun virtuele wereld gebruiken.

MET WIE	APP	DOEL
Volgers, merendeel vrienden	Twitter	Anderen op de hoogte houden van wat je aan het doen bent
Familie, vrienden en kennissen	Facebook	Delen van met name positieve gebeurtenissen
Familie en vrienden	WhatsApp	Direct contact om afspraken te maken of om te chatten, gevoelens en zorg te delen. Virtueel vermaak
Volgers, merendeel vrienden, maar ook mensen die geïnteresseerd zijn in foto's	Instagram	Het delen van foto's
Familie en vrienden in het buitenland	Skype	Direct contact en ervaringen uitwisselen door met elkaar in gesprek te gaan

Tabel 6.2 De virtuele wereld van jongeren. Overzicht van de meest gebruikte applicaties.

6.3.2 FOCUSGROEPINTERVIEWS

De jongeren die deelnamen aan de focusgroepinterviews bevestigden grotendeels het beeld dat de jongeren laten zien in het vraagpatronenonderzoek. Wat nadrukkelijker naar voren komt in deze interviews is de groepsdruk die de jongeren ervaren door alle groepsapps. Het veelvuldig gebruik van smartphones veroorzaakt deze groepsdruk. Doordat de jongeren niks willen missen en bij willen blijven ervaren ze druk door de veelheid aan apps. Het gevoel zo'n honderd WhatsApps te missen doordat je even niet op je mobiel hebt gekeken kan stress opleveren. Ook omdat er, zoals de jongeren aangeven, tussen alle onzin ook berichten zitten die wel van belang kunnen zijn. Het is lastig om het kaf van het koren te scheiden. In een van de focusgroepinterviews vertelt een meisje openhartig over de dominantie van de smartphone in haar leven. De andere geïnterviewden reageerden hierop en zeiden dat ze verslaafd was. Het meisje schrok daar zichtbaar van. Voor haar was de smartphone een verlengstuk van zichzelf.

___ Elke dag, elke minuut, elke seconde, ... dat vind ik leuk. (Focusgroep interview)

De oudere jongeren vinden het verrassend dat kinderen op steeds jongere leeftijd een smartphone hebben. Het gebruik ervan door kinderen vinden zij zelf te ver gaan.

___ Weet je wat het is, net zoals vroeger toen je klein was, toen belde je bij iemand aan en vroeg je of die buiten kwam spelen en nou bellen die kinderen van 8 jaar op van waar ben je? (Focusgroep interview)

De jongeren willen niets missen en daarom zijn ze continu online. Aan de andere kant willen ze niet afhankelijk zijn en eigen ruimte hebben. Uit de verhalen van de jongeren komt naar voren dat ze voortdurend in de weer zijn met hun mobiel. Op het moment dat ze samen zijn ervaren ze dit als irritant en een belemmering voor het onderlinge contact. Sommige groepen jongeren spreken codes met elkaar af als ze samen zijn.

___ Als je gewoon even op de bank zit met zijn allen, een hele avond lang film kijken en er is dan even een pauze of zo, dan gaat iedereen even op zijn mobiel. Dat kan er best ongezellig uit zien maar voor ons maakt dat niet zoveel uit. Als iedereen vóór stemt, is er geen probleem. (Focusgroepinterview)

PERMANENTE BEREIKBAARHEID

Een thema dat naar voren kwam in de interpretatie van de jongeren is bereikbaarheid. Het voortdurend online zijn betekent dat jongeren altijd bereikbaar zijn. Dit zien de jongeren als een uiting van vriendschap. Het 'er voor elkaar zijn' kent nauwelijks grenzen.

___ Vrienden moeten op je kunnen rekenen. (Focusgroepinterview)

In één van de creatieve workshops waar de jongeren aan deelnamen, kregen ze de opdracht om individueel een droomeiland te tekenen. De jongeren hadden verschillende ideeën over hoe hun droomeiland er uit zou komen te zien. Bij alle creatieve workshops kwam echter terug dat het hebben van 'bereik' van belang was, dat wilde bijna iedereen. Wifi op je eigen eiland was noodzakelijk om muziek te kunnen luisteren en om nog in contact te kunnen staan met vrienden en familie.

Bij het voortdurend online zijn hebben jongeren ervaringen opgedaan waarbij het van belang was dat ze juist bereikbaar waren. Bij twee jongeren deed zich een 'noodsituatie' voor. Zo werd een meisje gebeld door haar opa nadat hij een TIA had gehad. Haar opa belde met het laatste nummer dat hem had gebeld, haar nummer. Zij zorgde ervoor dat hij direct naar het ziekenhuis

is vervoerd en er direct ingegrepen kon worden. Een ander meisje meldde in de ambulance, via de groeps-WhatsApp, dat ze op weg was naar het ziekenhuis met een gebroken been. Een van de beoogde ontvangers van dit bericht had haar mobiel uitstaan en vond dit heel erg, want het had veel erger kunnen zijn en zij was er niet voor haar vriendin op het moment dat die haar 'nodig' had. De jongeren geven aan dat 'altijd bereikbaar zijn' belangrijk is. Ze willen er zijn voor de ander in gevallen die zij als urgent ervaren, ook wanneer die urgentie objectief gezien wellicht helemaal niet zo hoog is. Er voor elkaar zijn is een uiting van vriendschap en zorg. De jongeren laten elkaar door middel van WhatsApps en andere virtuele uitingen weten dat ze elkaar daadwerkelijk zien en dat de ander voor hen belangrijk is.

___ Mijn hele sociale netwerk is belangrijk vind ik, je spreekt toch met vrienden af en je doet dingen gewoon met iedereen. (Focusgroepinterview)

___ ... Mijn vader lag in het ziekenhuis en ik wou de hele tijd mijn telefoon bij de hand hebben om via App of Facebook iets te laten weten. (Focusgroepinterview)

De jongeren vertellen dat ouders graag willen dat hun kinderen bereikbaar zijn. In de verhalen komt naar voren dat hun ouders ook veelvuldig gebruik maken van hun smartphones.

___ Mijn ouders ook, alhoewel de laatste tijd, maar dat heeft weer met iets anders te maken. Want er zijn veel problemen, maar mijn vader die moet veel voor zijn werk met de auto naar toe overal en dan moet hij bereikbaar zijn. Hij is leidinggevend iets. Ik weet niet precies eigenlijk maar hij moet bereikbaar zijn en als hij ons gewoon ophaalt of zo dan is hij altijd zijn mail aan het kijken en bijhouden en terugmailen... (Focusgroep interview)

De jongeren vinden het af en toe hinderlijk dat ze ook voor hun ouders altijd bereikbaar zijn. Hoewel ze erdoor geïrriteerd kunnen raken, begrijpen ze het wel en duiden ze het zelf ook als zorg van hun ouders voor hen.

Door het gebruik van de smartphone en de fixatie van de jongeren op dit medium zijn ze ook minder toegankelijk voor andere manieren van communiceren, waardoor ook ouders met hun kinderen communiceren via de virtuele wereld.

___ Ik ben altijd online, nu ook, maar soms als ik thuis ben dan zit ik te appen en zo en dan hoor ik mijn moeder niet eens en mijn vader ook niet als ze

iets tegen me zeggen “ga eens van de telefoon”. Dan gaan ze me appen en dan gaan ze zo tegen me praten. (Focusgroepinterview)

Als het om serieuze zaken gaat als school en huiswerk maken, geven veel van de jongeren aan dat ze dan hun mobiel, hoe moeilijk ook, wegleggen en met pauzes werken, omdat ze zich anders niet kunnen concentreren op hun werk.

___ Ik moet het echt voor school gaan doen, dat moet ik echt doen.
(Focusgroepinterview)

___ Ik heb mijn mobiel met schoolwerk altijd beneden liggen, anders word ik afgeleid, maar als ik even iets niet snap, loop ik naar beneden en vraag ik het via WhatsApp aan iemand van school, snap je dit of dat en dan bellen we elkaar even op. (Individueel interview)

De wat oudere jongeren geven te kennen dat er op een gegeven moment een omslagpunt komt. Ze gaan hun virtuele wereld op een andere manier gebruiken, namelijk veel meer als informatiebron dan als persoonlijk communicatiemiddel.

___ Ik word wel gek van mijn telefoon, dan heb ik hem de hele dag niet gebruikt en dan kom je thuis en dan ben je weer in zo'n groepsapp gegooid voor een of andere onzin en dan heb je 600 berichtjes... ik ben veel meer van het zelf afspreken, ik heb liever dat ze me direct vragen, maar ja ik snap ook wel dat ze een beetje lui zijn. (Focusgroepinterviews)

___ Ik lees bijvoorbeeld 'Nu.nl' en een beetje Facebook en van alles effe en als je dat dan niet hebt, moet je de krant lezen. Ja dat doe ik wel eens af en toe. Dat is toch gewoon allemaal een stuk slomer. (Focusgroepinterviews)

In de interviews houden de jongeren ons regelmatig een spiegel voor. Zij zien parallellen in het gebruik van smartphones, tablets etcetera bij henzelf en hun ouders.

___ Serieus, mijn moeder is verslaafd aan haar iPad, die doet de hele dag Candy Crush en gaat door totdat ze geen leven meer heeft. Ze heeft al gevraagd om Candy Crush aan te maken zodat zij weer verder kon met spelen. Ja, dan kan je wel zeggen dat de jeugd helemaal verslaafd is maar mijn moeder legt hem ook niet weg. (Focusgroepinterview)

JONGEREN MAKEN VOLWASSENEN WEGWIJS IN DE VIRTUELE WERELD

In de focusgroepinterviews gaan de jongeren in op de bijdragen die ze leveren aan het wegwijs maken van volwassenen in de virtuele wereld. Ze helpen en ondersteunen hen bij het gebruik van nieuwe technologieën. De jongeren vertellen in hun verhalen dat zij zich nieuwe softwareapplicaties sneller eigen maken.

___ Ik help mijn moeder, eerst kon ze niet op Skype en dat heb ik haar geleerd en nu kan ze het eigenlijk wel, ja nu kan ze het. (Focusgroepinterview)

___ Ja wij weten er ook meer van af natuurlijk, wij zijn constant op internet. (Focusgroepinterview)

___ Wij zijn hier in Nederland opgegroeid en zijn gelijk naar school gegaan en we weten al een beetje de taal en dan krijgen we opeens bijvoorbeeld een telefoon, ja je snapt al een beetje van wat je moet doen... En bijvoorbeeld mijn moeder, die is in Marokko geboren en die komt dan hier naar Nederland, maar zij heeft nog niet zoveel verstand van zulke dingen. (Focusgroepinterview)

De allochtone jongeren bevestigen het beeld uit het vraagpatronenonderzoek dat ze via de sociale media veel contact onderhouden met familie in het buitenland en hun ouders ondersteunen om dit ook te doen.

___ Mijn moeder skypet veel naar Marokko met ooms en tantes. (Focusgroepinterviews)

De voorbeelden laten zien dat de jongeren zich makkelijker aanpassen aan informatie- en communicatietechnologie en zo hun ouders en andere familieleden helpen om zich thuis te voelen in deze nieuwe wereld.

6.4 GEEF ONS DE RUIMTE

De jongeren geven te kennen veel behoefte te hebben aan een eigen plek in de publieke ruimte, maar ook aan privéruimte thuis. Hoewel het aantal narratieven te beperkt is om systematische vergelijkingen te maken tussen leeftijdsgroepen lijken er in de publieke ruimte voor jongere kinderen meer plaatsen beschikbaar. De geïnterviewde oudere jongeren geven aan minder ruimte tot hun beschikking te hebben dan jongere kinderen. Waar de jongere

kinderen terecht kunnen (en welkom zijn) in speelplaatsen, ontstaat er bij adolescenten een nieuwe vraag naar ruimte om elkaar te ontmoeten.

6.4.1 HET VRAAGPATROON

Het vraagpatroon *'Geef ons de ruimte'* heeft betrekking op de publieke ruimte. In de verhalen van de jongeren wordt zichtbaar dat zij behoefte hebben aan eigen plekken die misschien zeldzamer worden. De jongeren laten zien dat er een gat is in het aanbod van eigen ruimte in bepaalde fasen van de jeugdijaren. De jongeren maken veel gebruik van georganiseerde vrijetijdsvoorzieningen (sportclubs, verenigingen, scouting et cetera). Dit lijkt geen probleem. Ontmoetingen in de publieke ruimte zijn er hoofdzakelijk met vrienden uit de omgeving, vaak uit dezelfde leeftijdscategorie. Contact met oudere bewoners beperkt zich meestal tot korte gesprekjes, maar uit de verhalen komt ook naar voren dat er conflicten zijn gerelateerd aan overlast.

In de beleving van de jongeren zien volwassenen het ongeorganiseerde samenzijn vaak als een probleem. De behoefte aan eigen ruimte van de jongeren heeft zowel betrekking op de publieke ruimte op straat als op de mentale ruimte die zij willen hebben om zelf te bepalen wat ze waar willen doen. De geïnterviewde jongeren blijken een voorkeur te hebben voor plaatsen die zijn bedoeld als hangplek (een jongerenontmoetingsplaats -JOP- of buurt-huis), maar als zo'n plek er niet is, creëren zij hun eigen thuis in de publieke ruimte door op vaste plekken in de omgeving af te spreken. Doorgaans worden deze ontmoetingen via WhatsApp gearrangeerd. Ze hebben enerzijds een voorkeur voor besloten plekken, waar ze hun eigen gang kunnen gaan.

— Maar er is een plein daarachter, daar kwam ik altijd... Ja dat is gewoon vast, daar gingen mijn vriendinnen heen en dat was gewoon, ja dat is gewoon een vaste plek... Ja, ik weet het eigenlijk niet, misschien dat we daar gewoon langskwamen met de fiets als we naar school gingen, of ehm... Ja het is toch de weg waar je altijd langskomt, dus ehm daardoor ga je daar dan ook even afspreken. (Individueel interview)

Anderzijds voelen de jongeren zich prettig op plaatsen waar juist veel mensen rondlopen, zoals Winkelcentrum Dukenburg. Op deze plaatsen hebben zij minder last van mensen die hen lastig vinden, hoewel sommigen er juist plezier of spanning uit halen om andere jongeren of volwassen buurtbewoners uit te dagen.

— ...ja maar vaak niet bij oude mensen maar dan van die mensen van ja mijn man heeft nachtdienst en ligt nu te slapen en ik zeg ja het is oud

en nieuw euh en gooi, en dan zeggen ze ja wegwezen jullie met jullie vuurwerk. En zeggen we ja en gaan ze net naar binnen, vaak gooien we dan nog eentje en dan bam (lachen). (Individueel interview)

De jongeren zeggen zich soms belemmerd te voelen in hun vrijheid om zich de publieke ruimte eigen te maken. Zij geven aan weggestuurd te worden door wijkbewoners, de politie of de gemeente.

___ Vroeger stond er een groot speelding, rek of zo. Maar die is weggehaald omdat de buurvrouw, die is nu wel overleden, maar toen vond ze het vervelend dat mensen in haar tuin konden kijken. Dus dat was wel jammer ja. (Individueel interview)

___ Euhm... (wijst) daarachter bij dat veldje, daar in die hoek en bij euhm... (wijst) gewoon daar bij het gemeentehuis daar zitten wij soms ook. Euhm ja dat zijn gewoon echt onze plekken, verder komt er niemand. Tenminste niet oudere mensen lastig vallen of zo... dat mensen ons niet lastig vallen... De meeste oudere mensen zeuren altijd. Ja, niet netjes of zo... euhm dat we een keer een blikje op de grond gooien en dan gaan ze gelijk zeuren. Dus daarom zitten we meestal in zulke hoeken. (Individueel interview)

___ Ja we hadden een hut, maar dat mag nu niet meer of zo, want ja van de gemeente het mocht niet meer. Dus dan doen we dat bij iemand in de achtertuin maken. En ik speel ook heel vaak buiten en ja, dat is het wel. (Individueel interview)

___ Ja en soms als ze je achterna zitten dan krijg je zo'n adrenalinekick of zo. Niet dat de politie me achterna zit, zo erg moet ik het niet hebben, maar die bewakers, ze lopen daar de hele dag niets te doen. Wat boeit mij dat nou... (Individueel interview)

Een ander probleem dat sommige jongeren aankaarten, is sociale ontmoeting in de wintermaanden. Wanneer er geen buurthuis in de omgeving is, is afspreken in de publieke ruimte onprettig. Zij ontwijken dat in de winter.

___ Ja het is nooit meer echt buiten, ja vroeger wel, kwamen we wel echt buiten na school maar nu niet meer, ja we zijn een keer weggestuurd door een wijkagent. (Individueel interview)

___ ...en als het koud is nu bijvoorbeeld in de winter, ja dan zie je mij niet meer buiten. ...dan ben ik gewoon binnen. Meer met mijn schoolopdrachten werken en zo en ja gewoon via WhatsApp, dat is makkelijk met elkaar praten. (Individueel interview)

De jongeren geven in de interviews te kennen dat het beter zou zijn als er meer georganiseerde ruimte voor hen zou zijn, zoals een buurthuis, zodat de overlast beperkt wordt en ze elkaar ergens kunnen ontmoeten. Ze zijn vaak niet bereid om naar een aangrenzende buurt te gaan voor dergelijke voorzieningen. Het is al snel ver, omdat individueel vervoer lastig is en omdat ze zich in andere buurten niet direct thuis voelen. Hoe dicht bij huis, hoe beter.

___ Nou komen alle jongeren hier naar toe en als dit weggaat ja dan gaan ze weer buiten hangen en dan worden er verkeerde dingen gedaan... Ja en als ik geen, als dit er niet was ja dan ga je slechte dingen doen en dat is niet goed. (Individueel interview)

___ Ja ik weet niet, als er genoeg te doen was voor jongeren in Tolhuis dan denk ik dat er niet zo veel zouden gaan rondhangen, dat er zo veel klachten over ons zou zijn als er iets te doen zou zijn in Nijmegen. In de winter, je ziet het zelf, is er bijna geen fuck te doen en in de zomer, misschien dat je dan een beetje kan gaan zwemmen in 'De Goffert' of zo om lekker een beetje koel te worden. Maar in de winter, wat doe je dan, ga je een beetje gamen maar op een gegeven moment raak je daar helemaal genoeg van en dan ga je proberen om andere dingen te gaan doen en op een gegeven moment wordt dat een beetje saai. Dus dan ga je elkaar slaan, dan ga je fightclub doen en dan komt iemand thuis met het oog helemaal eruit of ga je dingen kapot maken of weet ik wat. Of een beetje flirten met de chickies die langs fietsen. (Individueel interview)

De publieke ruimte is de plek waar je elkaar ontmoet, leert kennen, vriendschappen sluit en ervaringen deelt. Waar thuis de televisie of de computer aanstaat, en in buurtcentra en sportclubs activiteiten worden georganiseerd, is in de publieke ruimte sociaal contact op zich de activiteit.

6.4.2 FOCUSGROEPINTERVIEWS

De focusgroepinterviews bevestigen het beeld dat de jongeren vinden dat ze te weinig ruimte hebben.

___ Voor honden en kinderen is er van alles maar voor ons niet. (Focusgroep-interview)

___ We hebben alleen het schoolplein en een klein speeltuintje... en die is voor baby's, zo'n babyglijbaantje, daar ga ik niet heen. (Focusgroepinterview)

De jongeren gaan dieper in op dit vraagpatroon waarbij een aantal thema's zichtbaar worden: eigen verantwoordelijkheid versus behoefte aan toezicht; op je gemak voelen; ontmoeting; privacy; ruimte en veiligheid. Deze thema's worden hieronder toegelicht.

EIGEN VERANTWOORDELIJKHEID VERSUS BEHOEFTE AAN TOEZICHT

In de gesprekken wordt zichtbaar dat er een spanning is tussen hun eigen verantwoordelijkheid en behoefte aan toezicht. Hun behoefte aan meer ruimte levert spanning op met andere wijkbewoners, jongerengroepen en volwassenen. Tegelijk geven de jongeren aan behoefte te hebben aan autoriteit. Dit geldt met name voor het jongerencentrum waar meer groepen jongeren gebruik van maken en elkaar ontmoeten. De verantwoordelijkheid om dit gezamenlijk gebruik te laten slagen leggen jongeren al snel bij de jongerenwerker. Ze vinden het lastig om elkaar of andere jongeren aan te spreken op hun gedrag. Door groepsvorming is men niet erg tolerant naar andere groepen jongeren. Bepaald worden door de eigen groep staat op gespannen voet met eerdere uitspraken in individuele interviews, waarin een aantal jongeren stelde aangesproken te willen worden als individu en niet als groep. In de publieke ruimte accepteren de jongeren echter nauwelijks toezicht. In deze ruimte willen ze zelf bepalen wat wel en niet mag. Opmerkingen over hun gedrag door wijkbewoners of andere volwassenen accepteren ze nauwelijks.

___ Ik trek me er niet zoveel van aan, ik heb zoiets als ze me er op aanspreken dan zeg ik, ik doe niets, ik loop een beetje te zitten en te praten met vrienden en meer zeg ik dan niet en het maakt mij niet zoveel uit wat mensen van me denken, je moet alles uit het leven halen wat er in zit. (Focusgroepinterview)

Wat hier opvalt is het verschil in bevindingen tussen de jongeren uit de wijk Aldenhof in het stadsdeel Dukenburg en de andere jongeren die zijn bevroegd in de stadsdelen Dukenburg en Lindenholt. Hier lijkt een 'Aldenhofs narratief' te ontstaan. De jongeren uit de wijk Aldenhof gaven aan dat er voor hen niets wordt georganiseerd en er niets is. Geen winkels, geen Cruijff court, etcetera. Een aantal van hen is weinig mobiel, waardoor voorzieningen voor

hen moeilijk bereikbaar zijn. Voor deze lage mobiliteit zijn verschillende verklaringen uit hun woorden af te leiden. Eén van de oorzaken die de jongeren aangeven is de binding met de eigen wijk en angst voor andere wijken. Met name de meer kansarme jongeren identificeren zich heel erg met hun wijk en vinden het belangrijk dat er meer voorzieningen voor hen komen. Het feit dat zij in hun directe omgeving niet beschikken over een aantal voorzieningen, ervaren ze zelf als blijk van het niet waard te zijn om deze voorzieningen te krijgen. Zich identificerend met deze wijk voelen ze zich slachtoffer en niet geaccepteerd. Als wijk niet, omdat er nauwelijks voorzieningen zijn, en als individu niet, omdat ze de ervaring hebben dat ze worden gediscrimineerd.

___ Ik wil u een verhaal vertellen. In de ochtend als ik naar school fiets is er altijd een vrouw met rood haar, zij is Hollander. Dat zie je aan haar gezicht. Wij fietsen altijd aan de linkerkant omdat dat gewoon dichterbij is en we anders tien minuten moeten wachten op het stoplicht. Elke ochtend zegt die vrouw "ga aan de andere kant fietsen". Op een dag gebeurde het, ik was hier en nog twee Nederlandse jongens fietsten net hetzelfde als mij aan de verkeerde kant. Tegen de twee Nederlandse jongens zegt ze niks, ik hoorde dat gewoon, ze zei niks en toen kwam ze bij mij en zei ze "ga eens aan de andere kant fietsen man". Dat heeft met discriminatie te maken. (Focusgroepinterview)

___ Wij hebben het laagste niveau van de wereld. (Focusgroepinterview)

___ In Aldenhof hebben we helemaal geen ene plek, helemaal niks... Al die vier wijken hebben een eigen winkelcentrum behalve Aldenhof niet... We hebben dan de Lindenberg en daar mag je niet zomaar in, in Aldenhof is helemaal niks, niks, niks. (Focusgroepinterview)

Uit de interviews met de jongeren in het stadsdeel Lindenholt blijkt dat bij hen sprake is van meer mobiliteit. Deze jongeren gaan makkelijker naar andere wijken, naar het winkelcentrum Dukenburg en naar het stadscentrum van Nijmegen. Zij ervaren veel minder belemmeringen. Er rijdt openbaar vervoer en als dat te duur is, dan is het ook niet ver fietsen.

Voor een deel van de jongeren is uitdagen en grenzen verleggen normaal. Ze laten zich daarbij ook leiden door de groepsdruk die ze ervaren. Ze zien hun gedrag als een spel en vinden dat volwassenen overdreven reageren op hun aanwezigheid. De jongeren in Lindenholt geven te kennen dat de aanwezigheid van de kinderboerderij en het Cruijff court ervoor zorgen dat er meer ontmoeting is tussen jong en oud. Daardoor leren mensen elkaar beter

kennen en heeft de straat meer ogen. Formeel toezicht is dan niet nodig, omdat de verschillende gebruikers van de buitenruimte elkaar wel in de gaten houden.

___ Bij ons achter bij het speeltuintje daar komen best wel veel mensen om ja rustig te zijn met zijn allen. Er zijn dan best wel veel kinderen dan en ook samen spelen bij de chill plekken, daar zitten ook vaak mensen.
(Focusgroepinterview)

JE OP JE GEMAK VOELEN

In de interviews kwam naar voren dat de jongeren zich thuis willen voelen in de publieke ruimte. De plekken waar je je op je gemak voelt ervaren zij als 'vrije ruimte'. Dat zijn plekken achteraf waar ze niet op de vingers worden gekeken of juist het winkelcentrum waar het levendiger is. De jongeren geven aan dat meer levendigheid in de wijk zorgt voor meer vrije ruimte, al leidt dat wel weer tot territoriumafbakening. In verschillende interviews komt het woord territorium voor: de jongeren willen hun eigen plek afschermen. In onderstaande bewoordingen positioneren ze zich ten opzichte van andere jongeren en volwassenen.

___ De 'Horizon' is van de Meijhorst, daar heb je weer andere mensen, wat hun territorium is, wij hebben gewoon geen eigen territorium.
(Focusgroepinterview)

___ Als je voor de Jumbo staat is het niet de bedoeling dat er een andere groep komt staan. (Focusgroepinterview)

___ Ze staan dan op hun territorium om het zo maar te zeggen en hun hangplekje, dus dan voelen ze zich niet op hun gemak en ze hebben zoiets we hoeven dat gepraat met jullie niet dus eh blijf uit mijn buurt ik wil gewoon hangen. (Focusgroepinterview)

Sommigen identificeren zich met hun eigen wijk: dat is de plek waar ze zich op hun gemak voelen en daarbuiten niet. In sommige narratieven spreken deze jongeren ook van een getto.

___ Hun denken dat dit een dikke getto is weet je en dan krijgen ze zo'n raar beeld van mij terwijl dat helemaal meevalt. (Individueel interview)

___ Weet je wat het is, hun hebben hun eigen dingen en wij doen ons eigen

ding en dat gaat niet samen, dat lukt niet snap je....., alleen met Aldenhof klikt het. (Focusgroepinterview)

___ Wij zijn getto, wij zijn getto, wij doen niet aan dat soort dingetjes.
(Focusgroepinterview)

ONTMOETING

Winkels, commerciële voorzieningen, en Cruijff courts zijn plaatsen waar jong en oud elkaar ontmoeten. De ervaringen van de jongeren zijn wisselend. In het stadsdeel Lindenholt lijkt het of ze meer spontane ontmoetingen hebben met volwassenen.

___ Vooral bij 'Cruijff' merk je gewoon dat als je daar met vrienden aan het voetballen bent en daar komt een klein menneke aan met zijn vader dan ga je gewoon standaard effe de anderen helpen of zo. Ik heb best wel het idee dat er makkelijk wordt gedaan als je dan soms in de zomer, dan zie je ook allemaal verschillende leeftijden en alle categorieën die samen een beetje aan het voetballen zijn en zo. Dat gaat allemaal prima denk ik.
(Focusgroepinterview)

___ Kinderen zijn samen blij, die gaan voetballen of fietsen gewoon, groteren gaan op hun scooter rijden, die gaan wielies doen. (Focusgroepinterview)

De publieke ruimte wordt in Lindenholt meer met elkaar gedeeld en volgens de jongeren is er begrip over en weer. In het stadsdeel Dukenburg is er meer sprake van eigen territoria waardoor er minder ontmoeting plaatsvindt.

PRIVACY

De jongeren verklaren in de focusgroepinterviews behoefte te hebben aan eigen ruimte en privacy. Deze privacy vinden ze doorgaans thuis. Degenen die komen uit grotere gezinnen noemen de behoefte aan privacy expliciet. Daaronder verstaan zij een ruimte waar je je terug kunt trekken en een plek waar je je gevoelens kunt uiten, bijvoorbeeld kunt huilen waar niemand het ziet. Als de jongeren over privacy in de publieke ruimte spreken, dan bedoelen ze een eigen ruimte zonder pottenkijkers. Bij de creatieve workshop, waarbij de jongeren de opdracht kregen om een droomeiland te tekenen en vervolgens om te kijken welke verbindingen ze met de andere eilanden wilden maken, wilde een aantal van hen alleen gebruikmaken van een boot waarover ze zelf konden beschikken. Zijzelf konden af en aan varen, maar het was niet de bedoeling dat anderen hun eiland kwamen bezoeken. Een meisje tekende

een soort detectiepoortje. Zo kon ze zelf bepalen wie wel of niet welkom was. Deze beperking voor anderen had te maken met hun gevoel voor privacy. Een aantal wilde een 'partyeiland' in het midden, waar ontmoetingen konden plaatsvinden. Eén meisje offerde vervolgens haar privé-eiland op om een partyeiland te worden. Echter wel met één restrictie: op een deel van het eiland mocht niemand komen, alleen zichzelf.

RUIMTE EN VEILIGHEID

Als de meisjes het hebben over de publieke ruimte, dan gaat het al snel over veiligheid. Het gevoel van veiligheid heeft betrekking op volwassenen, maar ook op andere jongeren en met name de oudere jongens voor wie ze bang zijn. De meiden hebben het dan over stoer gedrag van de jongens waarvoor ze een blokje om lopen. Hoewel er veel over veiligheid gesproken wordt, zeggen de meiden goed te weten waar ze wel en niet moeten komen en ze houden zich daaraan. Het lijkt een geaccepteerd deel van hun leven te zijn.

____ Het is misschien hier wel een gevaarlijke buurt, maar je went er wel aan. Er zijn veel kinderen en de meeste kinderen weten ook waar ongeveer het gevaar dreigt, dus dan weten ze daar moet ik niet gaan, want daar is het gevaarlijk. (Focusgroepinterview)

6.5 HEB VERTROUWEN

In de verhalen die de jongeren vertelden kwam het woord vertrouwen naar voren. Dit begrip heeft volgens de duiding van de jongeren met name betrekking op de relaties die ze hebben in verschillende contexten. Vertrouwen kent volgens hen verschillende nuances.

6.5.1 HET VRAAGPATROON

In praktisch alle interviews komt naar voren dat de jongeren het vertrouwen dat ouders in hen hebben niet willen beschamen. In de context van de school wil een aantal van de jongeren graag iemand die ze kunnen vertrouwen, een vertrouwenspersoon bij wie ze terecht kunnen met hun zorgen en vragen. De jongeren komen volwassenen tegen in de buurt en trekken op met vrienden. Ook in deze context spreken zij over vertrouwen. De jongeren ervaren veel vertrouwen in familiekring en vinden dit vanzelfsprekend.

____ Ze waren een beetje boos dat ik het niet goed deed, ze gaven me geen straf of zo maar ze waren wel teleurgesteld, dat vond ik rot. (Individueel interview)

___ Gewoon omdat ze altijd aandacht geven. (Individueel interview)

De relaties met ouders en familie worden ook bepaald door de zorg die de jongeren zelf aan hen verlenen. Met name de jongeren van allochtone afkomst helpen hun ouders veel in het huishouden en in sommige gevallen ook financieel.

___ En mijn vader en moeder zijn tien jaar geleden gescheiden en ik bleef bij mijn moeder, omdat ik toch wel de man moest zijn die voor mijn moeder ging zorgen. (Individueel interview)

___ Maar aangezien ik meer uit te geven heb per maand dan mijn ouders, dus dan ja en mijn ouders geef ik ook geld. (Individueel interview)

___ Ja ik help mijn ouders, snap je mijn ouders hebben al genoeg voor mij gedaan... Ik doe gewoon kleine dingetjes om, om het ze makkelijker te maken weet je wel. Mijn ouders, mijn pa is gewoon net een vriend van weet je, mijn moeder ook. Ik kan met die mensen opschieten snap je. (Individueel interview)

Een aantal van de jongeren laat een ander beeld zien. Zij hebben nauwelijks contact met een van de ouders. Dit zijn kinderen van gescheiden ouders of van wie een van de ouders ziek is.

___ Het is heel ver fietsen, het is iets van drie kwartier heen en drie kwartier terug. En als je heel moe bent en van school komt of in het weekend, wil je lekker naar buiten... maar aan de ene kant wil ik wel naar mijn vader maar dan ben ik gewoon te moe om te gaan. Ik denk dat ik dit weekend wel weer ga. Ik heb hem vier weken niet gezien of zo. Dat is best lang. Hij loopt niet meer, hij praat niet meer. Aan de ene kant vind ik dat klote, maar aan de andere kant het is gebeurd, je kan er niets meer tegen doen. Beter wordt hij nooit meer. (Individueel interview)

___ Ik vind gezondheid sowieso belangrijk voor mij en mijn moeder en voor familie en zo. Mijn vader niet zo. Dat boeit mij niet echt. (Individueel interview)

___ Ik denk dat als ik een goede vader had of een goede vaderfiguur had, zou ik niet op mijn veertiende beginnen met blowen. (Individueel interview)

In de context van school is een vertrouwensband met leerkrachten en mentoren belangrijk.

___ Ik heb een hele fijne mentor, ik hoef niet veel kwijt aan haar op zich. Ik heb geen grote geheimen. (Individueel interview)

___ En daarnaast vind ik het belangrijk dat je een goed houvast hebt met werk of school dan. Maar ik denk wel voorop dat je iemand hebt, ja met wie je een vertrouwensband hebt. Dat vind ik belangrijk. (Individueel interview)

De jongeren gaan ook in op hun contacten met buurtbewoners. Deze contacten laten een divers beeld zien. Sommigen hebben nauwelijks of slechte contacten in de buurt, anderen goede.

___ Ja de burens ken ik goed ja ze hebben ook kinderen en op zondag speel ik soms buiten met hun... Vroeger maakten we altijd met een paar mensen in de buurt, met een paar meisjes een musical, bijvoorbeeld de Lion King. De een was Simba de leeuw en de ander de vader en dan leerden we elkaar schminken en een leeuwenpak aan en dan gingen we heel vaak oefenen en ook echt liedjes zingen en zo. En als we het dan goed kenden, dan gingen we dansen voor ouders in de buurt en zo. Dat was meestal daar op het grasveld. (Individueel interview)

___ Nou ja, gewoon, de burens eigenlijk. Ik pas soms wel eens op die kinderen, gewoon hoi zeggen of gewoon praktisch een praatje maken of zo. Maar buiten deze blok eigenlijk niet. Ja, er is wel soms, mijn hockeyclub is in de Weezenhof, en er zijn dus ook heel veel kinderen daar, gewoon allemaal mensen daar, die gewoon ook in heel Dukenburg wonen, daar heb je dan voor de rest nog contact mee, voor de rest, ja... (Individueel interview)

___ Ja we praten niet echt met hun, ze hebben ook geen, niet echt last van ons. Is wel best rustig de laatste paar jaar hier, dus ja niet echt problemen. (Individueel interview)

___ Hier is het vertrouwd, ben je met je eigen mensen, ken je iedereen, iedereen kent jou. (Individueel interview)

___ Dat jongeren meer gesnapt worden door ouderen, want dat zie je gewoon in Weezenhof dat dat best wel problemen zijn met oudere mensen. Dan zitten we buiten en dan komen ze langs en dan euhm is het van ja mijn vrouw durft niet, of mijn moeder durft niet te pinnen en dit en overal opsporing verzocht enzo en ja eigenlijk wordt elk, ja alle jongeren hier in Nijmegen worden gewoon gezien als criminelen door oudere mensen...

ja want ook als ze een keer komen of zeggen iets dan is het ook gelijk op zo'n negatieve manier en ja wat gaan wij dan doen, wij gaan er weer terug in en dan wordt het steeds erger en erger en dan worden er elke keer meldingen gedaan bij de politie en dan komt de politie samen met de wijkagent maar ja die komt negen van de tien keer voor niks dus ja dat schiet ook niet echt op. (Individueel interview)

Ook de relatie met andere jongeren kan broos zijn. In de verhalen van de jongeren wordt duidelijk dat jongeren onderling met enige regelmaat het vertrouwen schenden. Als ze in deze context praten over vertrouwen, gaan ze in op het belang en de mogelijkheid die een ander biedt om je kwetsbaarheid te kunnen tonen en jezelf te zijn. Deze kwetsbaarheid komt terug in het begrip geheim dat de jongeren veelvuldig gebruiken om aan te geven wat zij onder vertrouwen verstaan. Het gaat dan om geheimen kunnen delen en ervan uit kunnen gaan dat deze geheimen niet gedeeld worden met anderen.

___ Bijvoorbeeld als je iemand niet aardig vindt of als iemand heel stom deed of zo. En dan zeg je dat meestal tegen je beste vriendin, want die kan je echt vertrouwen als die iets niet doorvertelt en meestal geheimen en zo. (Individueel interview)

___ Vroeger toen gingen we met iedereen om, maar naarmate je ouder wordt, dan deel je niet meer met iedereen alles en je merkt dat ehm mensen toch wel, ja eh niet iedereen te vertrouwen is zeg maar, en een paar vrienden kun je altijd vertrouwen, met die ga je het meest om. (Individueel interview)

___ Maar nu heb ik wel echt, naarmate ik ouder word een of twee goede vrienden die ik altijd zie, met wie ik dan ook wat leuks ga doen. In de stad of een dagje uit, of zwemmen of iets dergelijks. Of sporten, maar niet dat echt met veel mensen afspreken, dat is er niet meer bij. (Individueel interview)

6.5.2 FOCUSGROEPINTERVIEWS

In de focusgroepinterviews gaven de jongeren aan dat het begrip vertrouwen te maken heeft met geven en nemen. Het is een transactie tussen mensen, waarbij vertrouwen verdiend moet worden. Bij familieleden is vertrouwen vanzelfsprekend door de loyaliteit die er over en weer is.

___ Het is moeilijk om vertrouwen in je ouders te verliezen dan vertrouwen in je vrienden... ja want ouders hebben toch voor je gezorgd. (Focusgroepinterview)

Bij vrienden moet je het vertrouwen verdienen. Het ontstaat door een klik die je met iemand hebt. De jongeren spreken ook wel van 'kort vertrouwen' en 'lang vertrouwen'. Hoe langer je iemand kent, hoe beter je kunt inschatten of je die persoon kunt vertrouwen.

___ Vertrouwen gaat vanzelf en zoiets als je bijvoorbeeld eten voor iemand kookt of zo en diegene kookt geen eten voor jou, ok, dan is er geen vertrouwen in je. Maar het gaat echt vanzelf, als je met elkaar omgaat en zo, dan ken je elkaar veel beter en dan weet je wat je van de ander kunt verwachten. (Focusgroepinterview)

In de duidingen over het begrip vertrouwen praten de jongeren ook over vertrouwen in relatie tot betrouwbaarheid in de zin van afspraken nakomen en refereert aan de voorspelbaarheid van anderen in de zin van van elkaar op aan kunnen. Het betreft hier met name volwassenen.

___ Leraren, vertrouwen kun je ze niet echt maar je kunt wel van ze op aan.
(Focusgroep interview)

Bij de interpretaties en duidingen die de jongeren geven aan het begrip vertrouwen gaat het om relaties die zij hebben met anderen en de betekenis die zij hieraan toekennen. Centraal in het begrip vertrouwen staat het woord trouw en dit begrip verduidelijkt de band die je met een ander hebt.

In de creatieve workshop vroegen we de jongeren een dier te tekenen als metafoor voor het begrip vertrouwen. Eén jongere tekende een vogelnest en een vogel. In deze metafoor had vertrouwen te maken met een nest waar je je veilig en vertrouwd voelt. Van daaruit vlieg je af en aan. Een andere jongere tekende een schaap. In de begeleidende tekst stond:

___ Vrienden ik ken ze, schapen omdat ze achter elkaar lopen dus ze vertrouwen elkaar. (Creatieve workshop)

Een ander tekende een leeuw.

___ Ik denk aan een leeuw omdat die veel bij elkaar zijn en ze komen voor elkaar op. (Creatieve workshop)

In de duidingen die de jongeren geven aan de vraagpatronen komt regelmatig de relatie tussen de generaties naar voren. Deze relatie speelt zich niet alleen af binnen familiale verbanden, maar ook tussen de jongeren en overige

volwassenen en buurtbewoners. Volgens de jongeren hebben volwassenen een negatief beeld van hen dat ervoor zorgt dat er minder vertrouwen is over en weer. Hieronder lichten we dit toe.

RELATIES TUSSEN DE GENERATIES

Ouders zorgen voor hun kinderen en omgekeerd ondersteunen en helpen de jongeren hun ouders. Dit kan bij de dagelijkse activiteiten thuis zijn, boodschappen doen of allerlei klusjes zoals schoonmaken. Ook bevestigen de jongeren in de focusgroepen het beeld uit het vraagpatronenonderzoek dat zij hun ouders en familie helpen bij ict-ondersteuning.

Het beeld dat de jongeren graag willen voldoen aan het verwachtingspatroon van hun ouders komt terug in de interviews. De jongeren vinden in het algemeen dat ouders en familie zich veel met hen bemoeien. Dat vinden ze deels positief, maar voor een deel negatief.

_____ ...maar sommigen ouders die doen alles voor hun kind, die regelen alles voor hun kind en ja dan leren die kinderen nooit, want dan zeggen ze als het donker is dan mag je niet naar buiten en ik vind dat een kind tot op een bepaald niveau dat ook zelf mag kiezen. Je ziet hier in Lindenholt ook wel eens kinderen die mogen op straat en zoek het maar uit, dus er is wel een middenweg. (Focusgroepinterview)

BEELDVORMING RONDOM JONGEREN

In de focusgroepinterviews geven de jongeren te kennen dat ze last hebben van het beeld dat volwassenen hebben van jongeren. Ontmoetingen met wijkbewoners leiden regelmatig tot escalatie van problemen.

_____ Hij is altijd boos, hij heeft ook wel eens tegen mijn nichtjes gezegd "wat doen jullie hier" en "jullie mogen hier niet meer komen". Maar het is gewoon een straat en hun wonen, mijn familie woont daar ook. Ze mogen toch gewoon lopen, ze wouden naar het speeltuintje gaan en dan moeten ze langs die huizen. (Focusgroep interview)

_____ Ja, want als ik bijvoorbeeld op het plein ga voetballen en we maken veel geluid komt meteen iemand naar ons toe. "Willen jullie minder geluid maken"... Een plek waar geen volwassenen kan zeuren. (Focusgroepinterview)

Ook in deze interviews komt naar voren dat de jongeren het leuk vinden om hun grenzen te verleggen. In de publieke ruimte willen ze als ze samen zijn

graag gezien worden door volwassenen; niet steeds als overlastgevers, maar als medegebruikers van de publieke ruimte. Volgens de jongeren mogen volwassenen meer vertrouwen in hen hebben.

___ Ja een keer, toen waren we in Dukenburg en gingen we daar zitten en toen ging iemand gewoon de politie bellen voor niks en de politie komt ons dan meteen dingen aan ons vragen terwijl wij daar gewoon zitten en we waren echt niet aan het drinken. Ze vertrouwen ons dan niet.
(Focusgroepinterview)

___ Jongeren betekent gelijk overlast. Gewoon als iemand zegt "jongens", dan is het gelijk overlast, de jeugd van tegenwoordig, al die shit.
(Focusgroepinterview)

De jongeren worden negatief in beeld gebracht en al snel hangjongeren genoemd, omdat ze samen zijn en zoals ze zelf aangeven zitten te chillen en het leuk met elkaar hebben. De jongeren erkennen dat zij ook zelf een bijdrage leveren aan de negatieve beeldvorming. De overlast die ze benoemen betreft met name de rommel die ze achterlaten.

___ Maar de mensen die daar wonen hebben ook veel last van de kutzooi die daarachter ligt, weet je wel van die dingen... Als er geen prullenbak in de buurt staat, ja dan gooi je gelijk je blikje op straat. (Focusgroep)

Bovenstaand citaat illustreert dat de jongeren vaak de verantwoordelijkheid bij de volwassenen leggen. Als er geen prullenbak dicht in de buurt is, dan vinden de jongeren dat je het hen bijna niet kwalijk mag nemen dat ze rommel op straat gooien. Sommige van de jongeren zijn zich bewust van het beeld dat ze hiermee oproepen en geven er blijk van te willen veranderen.

___ Ik voel me soms wel eens, een beetje raar, maar ik voel me verplicht om oudere mensen af en toe te helpen, ja ik denk meer dat ze dan het beeld gaan veranderen van hoe ze op ons kijken, ja ik weet niet, ik help altijd een oud vrouwtje bij de Jumbo. Maar zoals vanmiddag dan komt er een wat oudere man bij de ING en er ging wat fout en toen, nee [lacht] en ja ik heb hem geholpen. Ik weet niet er stond ook een andere vrouw bij maar die deed niks. Ik weet niet of het uit mezelf is of dat ik een stukje verplichting voel tot ik ja omdat ouderen zodanig een beeld vormen van jongeren. (Focusgroepinterview)

___ Maar je begint soms ook te twijfelen want sommige ouderen willen helemaal niet dat je hen helpt. Je ziet een oudere die een heuveltje wil oplopen [gelach] en dat lukt dus gewoon niet en je wilt ze helpen maar ze willen het per se op eigen kracht doen. De volgende keer ga je dan twijfelen zal ik die man wel helpen weet je wel want dan wil hij het niet. (Focusgroepinterview)

De beeldvorming rond jongeren wordt volgens hen mede veroorzaakt door het feit dat volwassenen jongeren onderschatten. De geïnterviewden voelen zich in bepaalde situaties niet erkend. Ze geven aan meer te kunnen dan volwassenen vaak denken. Het contact tussen de jongeren en volwassenen verloopt niet vanzelfsprekend. De jongeren willen graag dat volwassenen wijkbewoners hen open benaderen en ze willen individueel aangesproken worden. Ze erkennen echter ook dat ze met hun gedrag het negatieve beeld versterken.

De jongeren geven te kennen behoefte aan erkenning te hebben en serieus genomen te willen worden. Ze zijn actief in bijbaantjes, lopen stage, doen vrijwilligerswerk bij sportclubs en leveren zo een positieve actieve bijdrage aan de samenleving. Dat wordt volgens hen te weinig gezien.

___ ...Ik ben dan die jonge knaap die om de hoek komt kijken, zo wordt er dan gezegd en dan ehm dat heb je die van die oude stempel die installateurs die al bejaard zijn, zo'n 50 of 60 jaar. Dus die hebben een eigen maniertje in het vak en dan merk ik dat ik vaak niet serieus word genomen... dan wordt er iets aangelegd en dan denk ik van dit mag niet of dit klopt niet maar dan krijg ik al vaak dat ik afgesnaaid word van eh jij bent nog maar een jonge knaap en ik heb meer ervaring en ga zo maar door en daar zou ik soms weleens serieuzer genomen willen worden. (Focusgroepinterview)

6.6 TOT SLOT

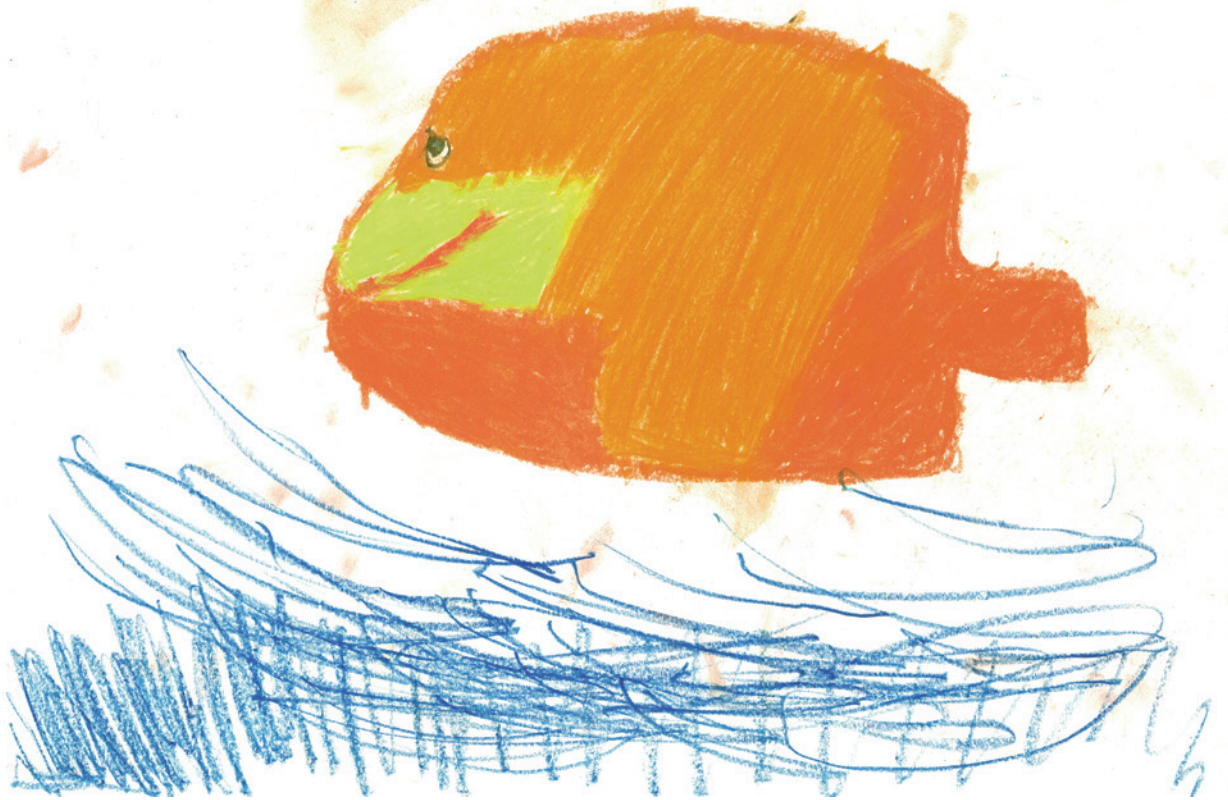
Het 'collectieve' verhaal van de informele wereld van jongeren, gereconstrueerd uit de interviews, maakt inzichtelijk wie en wat de jongeren belangrijk vinden. Ze willen herkend en erkend worden voor wat zij te bieden hebben, of gewoon omdat ze evenals volwassenen deel uit willen maken van de samenleving. In alle vraagpatronen komt terug welke relaties voor jongeren belangrijk zijn en de betekenis die zij daaraan toekennen. In al die relaties lijkt vertrouwen het sleutelwoord.

Jongeren hechten sterk aan vertrouwen en vinden dat met name in het

gezin en onderlinge vriendschappen. Het vertrouwen in ouders en familie is groot. Het onderling vertrouwen tussen vrienden is zeer belangrijk maar broos. Vaak is het vertrouwen veel minder aanwezig tussen jongerengroepen onderling. Door de beeldvorming over en weer tussen de jongeren en de volwassen wijkbewoners is ook hier weinig vertrouwen. De jongeren hebben behoefte aan meer vertrouwen van leerkrachten en leermeesters op de werkplekken.

Opmerkelijk is dat uit de data naar voren komt, dat de jongeren in de privésfeer wel weten welke bijdragen ze willen en kunnen leveren, zoals digitale ondersteuning of zorg voor ouders en familieleden. In de virtuele wereld ondersteunen de jongeren elkaar en een onbekend publiek door kennis te delen en te verspreiden. Hun voortdurende bereikbaarheid is ook een uitdrukking van zorg voor elkaar en er altijd voor de ander willen zijn.

In de publieke ruimte lijkt het of de jongeren deze behoefte aan zorg voor elkaar minder voelen; ze voelen weinig erkenning van volwassenen en ze willen hun eigen gang gaan. Een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de publieke ruimte voelen jongeren nog niet, omdat ze niet ervaren dat ze er welkom zijn en er nauwelijks worden uitgenodigd. De verantwoordelijkheid voor de publieke ruimte leggen de meesten met name bij volwassenen. Dit is niet verrassend, maar verdient wel aandacht, omdat de jongeren in de informele publieke ruimte leren van volwassenen en van elkaar. Dit roept de vraag op hoe tot een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de publieke ruimte te komen, waarbij jongeren beschouwd worden als medeburgers. De jongeren willen hun eigen territorium (informele ruimte) binnen de publieke ruimte. Ze voelen zich nauwelijks verbonden met wijkbewoners en onbekenden op straat.



HOOFDSTUK 7

KRITISCHE BESCHOUWING

- 7.1 Inleiding
- 7.2 De methodologie
- 7.3 Sociale context
- 7.4 De sensitiviteit van de onderzoeker
- 7.5 De onderlinge relaties
- 7.6 De ethische implicaties
- 7.7 Tot slot

7.1 INLEIDING

In het vorige hoofdstuk werd verslag gedaan van de ervaringen en de betekenissen die jongeren geven aan hun informele ruimte. Dit hoofdstuk gaat in op de verschillende aspecten die van invloed zijn op het onderzoeksproces en de positie die ik als onderzoeker heb ingenomen. Zoekend, nadenkend, construerend en voortdurend voeling houdend met de jongeren, de studenten en de jongerenwerkers heb ik steeds heen en weer bewogen tussen verschillende contexten waarbij ik het onderzoeksproces als even belangrijk heb beschouwd als het vergaren van kennis.

Om kritisch te kunnen reflecteren ga ik uit van Finlay (Finlay, 2012; Gough & Finlay, 2003). Zij beschrijft het belang van reflexiviteit voor kwalitatief onderzoek om de geloofwaardigheid voor dit type onderzoek te versterken in verband met de subjectiviteit en intersubjectiviteit tussen anderen en de onderzoeker (zie ook van Bodegom, 2017).

Finlay gebruikt vijf perspectieven, vijf lenzen om structuur te geven aan kritische reflexiviteit.

1. *Strategic reflexivity* waarbij het gaat om een kritische reflectie op de methodologische aanpak, de dilemma's en besluiten die in het proces zijn genomen. Door transparant te zijn over dit proces wordt de geloofwaardigheid vergroot. Van belang is de eigen biografie van de onderzoeker en hoe deze interfereert in het onderzoek.
2. *Contextual-discursive reflexivity* gaat in op het bewustzijn dat de sociale context van invloed is op de verschillende individuen in het onderzoeksproces. Het is een context van gedeelde betekenisgeving en deze gedeelde betekenisgeving is van invloed op het onderzoek. Verhalen worden met elkaar en in dialoog geconstrueerd en roept de vraag op in hoeverre je nu echt kan weten wat er beleefd en ervaren is.
3. *Embodied reflexivity* betreft de mate van sensitiviteit van de onderzoeker die helpend is om te begrijpen wat zich voordoet in de relatie tot de ander en tot de gezamenlijke betekenisgeving en gaat in op waar de onderzoeker door geraakt wordt. Een gesprek is meer dan woorden alleen.
4. *Relational reflexivity* gaat over de intersubjectieve dimensie zoals bijvoorbeeld hoe hebben de gesprekken plaatsgevonden, welke rollen zijn zichtbaar, in hoeverre spelen er diverse belangen en wat is er gedaan om elkaar te begrijpen?
5. *Ethical reflexivity* richt zich op de procedurele en ethische implicaties van het onderzoek en gaan in op hoe machtsverhoudingen van invloed zijn op het onderzoeksproces.

De vijf perspectieven van Finlay bieden een kapstok om kritisch het onderzoekproces te beschouwen en de focus te leggen op de sociale en relationele activiteiten binnen dit onderzoek.

7.2 DE METHODOLOGIE (STRATEGIC REFLEXIVITY)

In het onderzoek zijn narratieve, participatieve en non-verbale dataverzamelingmethoden gebruikt om zo tot betekenisconstructies te komen die jongeren zelf maken over hun informele wereld. In het onderzoek werd ook uitgegaan van het handelingstheoretisch perspectief (zie ook hoofdstuk 5) waarbij kennis-, educatie en invloedoelen elkaar aanvullen (Jurrius, 2012). De methode van onderzoek had als eerste doel kennis over jongeren te verkrijgen. Door met hen in gesprek te gaan, hebben we gebruik gemaakt van hun ervaringsdeskundigheid en konden jongeren een actieve bijdrage leveren aan het onderzoek. We hadden de verwachting, dat een verregaande samenwerking met hen andere kennis zou opleveren dan wanneer wij als onderzoekers dit alleen zouden doen. De jongeren speelden dan ook een rol in de operationalisering van het onderzoek. Ten tweede is gewerkt aan een educatiedoel door middel van een gezamenlijk leertraject voor jongeren, studenten, onderzoekers en professionals. Het derde doel was partnerschap tussen jongeren en volwassenen te versterken: we hebben jongeren invloed gegeven zodat er meer recht is gedaan aan de wijze waarop zij zelf hun wereld zien. Het 'samen onderzoeken' bood de mogelijkheid om de onderlinge band tussen jongeren en volwassenen te versterken; er is gelijkwaardig samengewerkt in het onderzoek waarbij ieders bijdrage waardevol was.

Onderzoek met en naar jongeren vraagt een flexibele inzet, het is een voortdurende zoektocht geweest naar de juiste dataverzamelingstechnieken en een helder analysekader. Om de ervaringsdeskundigheid van de jongeren goed tot haar recht te laten komen, zijn er verschillende dataverzamelingstechnieken gehanteerd. Daarbij waren we niet op zoek naar generalisaties, maar naar het unieke.

In het onderzoek is er voor gekozen om studentgroepen van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen te verbinden met het onderzoek. Elf studentgroepen (in totaal 34 studenten) hebben vanaf 2012 tot en met 2014 onderzoeksactiviteiten uitgevoerd. Het betreft twee groepen tweedejaars en zes groepen vierdejaarsstudenten pedagogiek en drie groepen vierdejaarsstudenten creatieve therapie. Het doel om studenten bij het onderzoek te betrekken was tweeledig. Op deze manier werd de mogelijkheid geschapen om onderwijs en

onderzoek met elkaar te verbinden. Daarnaast had de bijdrage van de studenten ook een methodologisch motief. Vanwege het relatief geringe leeftijdsverschil zijn zij wellicht in staat beter aan te sluiten bij de jongeren en levert dit betere kennis op.

De meeste studenten waren in staat goed contact te maken met de jongeren, ze waren vindingrijk in het vinden van jongeren. Enkele studenten hadden daar meer moeite mee, zij vonden het lastig zo maar op jongeren af te stappen en wilden met name via de formele kanalen (onderwijs en jongerenwerk) jongeren werven.

Iedereen uit de onderzoeksgroep die interviews ging afnemen heeft meegedaan met een interviewtraining. De interviewleidraad is gezamenlijk door deze groep opgesteld. De interviews die studenten, jongerenwerkers en jongeren hebben afgenomen laten een wisselend beeld zien. De transcripties laten zien dat sommige studenten het lastig vonden om goed door te vragen, andere studenten waren juist heel goed in staat om interviews af te nemen. De jongeren uit de onderzoeksgroep hebben twee jongeren geïnterviewd. Deze jonge onderzoekers gaven terug dat ze het interessant vonden om aan de hand van de thema's uit de interviewleidraad in gesprek te gaan met anderen. De transcripties van deze interviews laten zien dat deze gesprekken korter waren omdat er minder werd doorgevraagd. Bij de jongerenwerkers zijn vijf interviews uiteindelijk niet gebruikt omdat ze niet volgens de interviewleidraad waren afgenomen. Een aantal van de jongerenwerkers vulde in de gesprekken te veel voor de jongeren in waardoor deze interviews te weinig open van aard waren. Het doel was immers om jongeren vanuit hun eigen perspectief te laten vertellen. Zo bracht een jongerenwerker het thema discriminatie in zonder dat de jongere zelf daarover was begonnen. De transcripties laten ook zien dat sommige jongerenwerkers het lastig vinden om een onderzoekende rol aan te nemen. In een aantal interviews werd zichtbaar dat de betreffende jongerenwerker vooral graag jongeren wil helpen en door die motivatie al veel invult vooraf.

Mijn eigen ervaring met het interviewen van jongeren is dat ze heel enthousiast zijn en er echt voor gaan zitten. De uitingen van de jongeren tonen een grote diversiteit en ze laten daarin veel van zichzelf zien. Ze willen veel vertellen. Het uitnodigen van jongeren om te vertellen vraagt specifieke vaardigheid van de interviewer en facilitator van het gesprek. De ervaring leert dat het met name lastig is om jongens in de leeftijd van 12 tot 15 jaar te interviewen, de jongere en de oudere jongens waren opener. Dit gold zowel voor de individuele interviews als voor de focusgroepinterviews. De jongens in de leeftijd van 12 tot 15 zitten ongemakkelijk op hun stoel en hoewel ze enthousiast hun medewerking hebben gegeven, vinden ze het merkbaar lastig. Sommige jongens zeiden hun eigen leven niet zo interessant te vinden,

dit in tegenstelling tot meisjes die we hebben geïnterviewd.

Het bleef een voortdurende zoektocht om bij de diepere laag van betekenisconstructies te komen. In de interpretatiefase hebben we creatieve workshops ingezet om ruimte te bieden aan non-verbale uitdrukkingsvormen, om zo ook recht te doen aan jongeren die meer moeite hebben zich verbaal te uiten. Om de tekeningen, die de jongeren hebben gemaakt, te kunnen duiden zijn we met de jongeren en de onderzoeksgroep in gesprek gegaan. Voor de analyse is dit ingewikkeld; in wetenschappelijk onderzoek zijn we met name gewend om verbale uitingen te analyseren. Daar waar creatieve middelen worden ingezet (tekeningen en foto's) kan het gesprek daarover worden geverbaliseerd en geanalyseerd, maar er is nog een wereld te winnen in de ontwikkeling van analysekaders voor non-verbale uitingen. Wel konden we in onze rapportage van de bevindingen gebruik maken van soms heel verhelderende interpretaties van de jongeren van hun tekeningen.

De groepsdynamiek bij de focusgroepinterviews is van invloed geweest op de interpretatiefase. Bij twee focusgroepinterviews die we hebben gehouden om de vraagpatronen uit de individuele interviews verder te duiden liep het anders dan we van tevoren gepland hadden. Bij één focusgroepinterview kwamen veel meer jongeren opdagen dan waren uitgenodigd en wilden we jongeren niet uitsluiten. We hebben ter plekke toen geïmproviseerd en de groepen verdeeld over verschillende studenten en onderzoeker als facilitators van de focusgroepinterviews. Door de dynamiek tussen de jongens en de meisjes en de meisjes aangaven liever apart geïnterviewd te worden hebben we de meisjes en de jongens apart gezet. Bij een tweede focusgroep interview kwamen ook andere jongeren opdagen dan waren uitgenodigd waardoor de samenstelling die we van tevoren voor ogen hadden veranderde. We wilden verschillende leeftijden en jongeren van verschillende wijken en schoolafkomst bij elkaar zetten. De keuzes die we al improviserend maakte werden besproken met de jongeren. De jongeren in bovenstaand voorbeeld gaven aan samen met vrienden aan het focusgroepinterview te willen deelnemen. Anderen gaven juist aan apart van hun vrienden geïnterviewd te willen worden. Bij dit soort beslissingen is het proces van onderzoek doen leidend geweest en ingegeven door het participatieve karakter van het onderzoek.

Twee groepen studenten hebben alle transcripties van de focusgroepinterviews van de jongeren gelezen. De opdracht was op basis hiervan op te schrijven wat hen opviel en wat zij uit de transcripties haalden. Met die gegevens zijn we met studenten in gesprek gegaan. Het vraagpatroon *De virtuele ruimte is belangrijk* en de interpretatie van de jongeren hierop werd door de studenten pedagogiek nauwelijks benoemd. Hun analyse en interpretatie had met name betrekking op de twee andere vraagpatronen *Geef*

ons de ruimte en *Heb vertrouwen*. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat voor de studenten zelf de virtuele ruimte net als voor de jongeren belangrijk is en ook heel vanzelfsprekend. Omdat de studenten zich in dezelfde werkelijkheid bevinden als de jongeren, zijn ze wellicht minder in staat om deze als onderzoeksobject te zien en te duiden: ze kennen immers geen andere realiteit dan die waar de virtuele ruimte van belang is. De ervaringsdeskundigheid van de studenten is in dit opzicht een nadeel geweest. Een andere verklaring is dat studenten met hun 'pedagogenbril' de transcripties hebben gelezen en met name die zaken eruit hebben gefilterd die geproblematiseerd kunnen worden. Een voorbeeld hiervan was dat de studenten pedagogiek het schokkend vonden om sommige delen van de transcripties te lezen.

___ Het is net *Westside story*, territorium en 'de Turken hebben het overgenomen'. (Focusgroepinterview studenten pedagogiek)

Dat groepen jongeren hun eigen territorium wilden hebben, vonden zij opmerkelijk. Het idee van territoriumafbakening was nieuw voor hen.

De studenten pedagogiek zagen dat de jongeren het begrip vertrouwen duiden als iets voor elkaar over hebben en dat er een klik moet zijn. Vertrouwen bouw je op. Eén van de studenten herkende dit.

___ Als ik nieuw in de klas kom dan zie ik gelijk, dat is mijn type vriend of vriendin en dan denk je gelijk, het heeft te maken met gevoel. Wat past wel bij mij en wat past niet bij mij en dan kom ik er zelf wel achter als het niet zo is. Een klik is belangrijk. Dat heeft te maken met gevoel.
(Focusgroepinterview studenten pedagogiek)

Zoals eerder aangegeven hadden we de verwachting dat door het participatieve karakter van het onderzoek er andere kennis opgeleverd zou worden. Door de methode van onderzoek zijn we er naar onze mening in geslaagd om zo dicht mogelijk bij de doorleefde ervaring ten aanzien van de informele wereld van de jongeren te komen en de manier waarop zij die weergeven in betekenisconstructies.

7.3 DE SOCIALE CONTEXT (CONTEXTUAL-DISCURSIVE REFLEXIVITY)

Aan het onderzoek hebben over de hele onderzoeksperiode 178 jongeren deelgenomen, maar het bleek lastig om jongeren voor een langere periode te

betrekken. Jongeren zijn druk met allerlei naschoolse activiteiten als sporten, culturele activiteiten en bijbaantjes. Van de vijf jongeren die zich hadden aangemeld om drie maanden lang wekelijks een weblog bij te houden hebben bijvoorbeeld uiteindelijk maar twee jongeren dit volgehouden. De andere drie haakten na een maand af, omdat ze het te druk hadden.

Aan het vraagpatronenonderzoek en de interpretatiefase met focusgroepinterviews en creatieve workshops hebben respectievelijk 48 en 60 jongeren deelgenomen. Ze wilden graag een bijdrage leveren, maar het was lastig om tijdstippen af te spreken. Het heeft veel tijd gekost doordat afspraken herhaalde malen werden afgezegd, waarbij jongeren wel direct zeiden wanneer ze wel geïnterviewd konden worden. Tijdens deze focusgroepinterviews was er ook veel dynamiek tussen de jongeren. Dit bemoeilijkte het interviewen omdat er ook orde gehouden moest worden. We hebben afspraken gemaakt met de jongeren dat de mobieltjes uitgezet zijn gedurende de interviews. Voor hen was dit een 'tour de force'.

— Ik vind het nu al moeilijk, nu we hier zitten dat ik niet op mijn telefoon kan, maar het is ook bij leraren. Als je bijvoorbeeld in de klas zit dan zeggen leraren, kun je echt niet een lesuurtje zonder die telefoon en dan zeg ik gewoon, nee, maar dat begrijpen ze gewoon niet.

(Focusgroepinterview, interpretatiefase)

Na een half uur hebben we een pauze ingelast omdat hun drang om op hun telefoons te kijken te groot was en ze de concentratie niet meer konden opbrengen om door te praten. Sommigen hadden hun mobieltjes op trilfunctie gezet en voelden dat ze continu berichten kregen. In de pauze ontstond er opnieuw veel dynamiek door alle berichten die ze in de tussentijd hadden ontvangen, bijvoorbeeld vrienden die zich ergens hadden verzameld en anderen uitnodigden samen te komen; vragen over huiswerk die beantwoord moesten worden; een bericht over een vervroegde voetbaltraining vanwege onweer dat voorspeld was. Deze voorbeelden laten zien dat de anderen uit de netwerken van jongeren veelvuldig een beroep op hen doen. De voortdurende bereikbaarheid schept de mogelijkheid om afspraken te verzetten en op het laatste moment nieuwe afspraken toe te voegen waardoor jongeren continu aan het dealen zijn met wat op dat moment nodig en het leukst is en de meeste potentie voor hen heeft.

Aandacht en concentratie voor het hier en nu lijken daarmee steeds moeilijker te worden. De jongeren zijn zich hier terdege van bewust. Ze excuseerden zich bij ons maar gaven aan dat de ander hen toch even nodig had. Door met jongeren op dat moment met hen hierover in gesprek te gaan

werden er mogelijkheden gecreëerd om samen betekenis te geven van wat er zich in het hier en nu voor deed.

Naast de voortdurende bereikbaarheid is privacy een belangrijk onderwerp voor jongeren. In het gehele onderzoeksproces kwam dit nadrukkelijk naar voren. Niet alleen in de oriënterende onderzoeksfase waarin we hebben gecommuniceerd via Facebook en Twitter, maar ook naar aanleiding van de individuele interviews. Dit is interessant omdat veel volwassenen het idee hebben dat jongeren nauwelijks onderscheid maken tussen publiek en privé. Gedurende het hele onderzoeksproces hebben we gemerkt dat jongeren juist heel zorgvuldig zijn in het delen van informatie met anderen. Ze zijn zich heel goed bewust van wat ze willen delen en met wie. Dat privacy voor hen belangrijk is, zou ook kunnen zijn omdat ze een deel van de informele wereld bewust niet zichtbaar willen maken voor volwassenen. Enerzijds lijkt dit te maken te hebben met hun zoektocht naar zelfstandigheid en het ontwikkelingsproces waar ze in zitten. Anderzijds geven jongeren in de interviews aan dat volwassenen vaak een negatieve kijk hebben op hun informele wereld. De beeldvorming over jongeren wordt volgens de studenten pedagogiek verklaard uit een soort negatieve reflex waarmee volwassenen reageren op de jongeren. De jongeren benadrukken zelf dat ze positief benaderd willen worden. Hoe volwassenen jongeren benaderen in de publieke ruimte, heeft volgens de studenten te maken met angst. Deze angst wordt weer gevoed door de media, volgens de jongeren zelf. Zo stellen zij dat ze altijd negatief in beeld gebracht en er zelden iets positiefs over hen wordt gezegd. Dan gaan ze zich ook zo gedragen, aldus de studenten pedagogiek. Zij vertellen dat ze zelf ook zo zijn gaan denken, terwijl bij veel jongeren er eigenlijk niets problematisch aan de hand is.

— Ik liep laatst met mijn vriend, schoonzusje en mijn broertje door de stad en toen stonden we ergens te kletsen en ik dacht gelijk, de mensen zullen wel denken dat we hangjongeren zijn. We stonden gewoon met een groepje maar ik dacht het gelijk. Het slaat nergens op maar ik wilde gelijk doorlopen omdat ik denk dat mensen dat denken. (Focusgroepinterview studenten pedagogiek)

Dat de media een belangrijke rol spelen bij het in stand houden van de negatieve beeldvorming rondom jongeren werd bevestigd door een ervaring met de lokale TV-zender TV Nijmegen, die geïnteresseerd raakte in het onderzoek en graag opnamen wilde maken. De onderzoekers zijn geïnterviewd en samen met de jongeren in beeld gebracht. De headliner bij het nieuwsitem was echter "Probleemjongeren werken samen in ontwikkelwerkplaats Jong in Dukenburg".

Dit is opmerkelijk omdat het onderzoek in de eerste plaats niet gaat over probleemjongeren en in de tweede plaats wij (Jongeren en onderzoekers) die woorden niet in de mond hebben genomen. Daarnaast hebben de jongeren volop aan de uitzending meegewerkt door zo goed mogelijk in beeld te brengen waar de onderzoeksgroep mee bezig was. Bovendien waren tijdens de opnamen van dit item met name de jongens heel erg geïnteresseerd in de techniek; ze wilden alles weten over de kwaliteiten van de camera en alle andere apparatuur en hebben volop gesproken met de technici. Herhaaldelijk verzoek om de headliner te veranderen (het kwaad was inmiddels al geschied) is geweigerd met als argument dat de jongeren er waarschijnlijk toch niet naar zouden kijken. Dat met dit item een onjuist beeld van jongeren wordt geschetst, was blijkbaar minder belangrijk.

Gedurende het onderzoek is er ook contact geweest met ouders. Er waren ouders die het onderzoek interessant vonden en nieuwsgierig waren naar wat hun kinderen hadden verteld. Een aantal kinderen is thuis bevestigd en sommige ouders wilden aanwezig zijn tijdens het interviewen. Dit is uiteindelijk niet gebeurd omdat we graag individueel met de jongere in gesprek wilden gaan en ouders hebben uitgelegd wat het doel van het onderzoek was. Andere ouders wilden aanwezig zijn bij de focusgroepinterviews en kwamen tijdens deze interviews binnenlopen. We hebben ze gevraagd in een andere ruimte te wachten. Ouders die na het interview aanwezig waren, gaven aanvullende informatie over het welbevinden van hun kind en over hoe hun kind in elkaar stak. Ouders excuseerden zich voor hun kinderen als die afzegden voor het interview. De vijf jongeren die gevraagd waren om wekelijks een blog te maken hebben in een gezamenlijke bijeenkomst geleerd hoe dit te doen. Ook hier waren ouders bij aanwezig die dat wel interessant vonden. Gedurende het gehele onderzoeksproces waren ouders heel betrokken bij hun kinderen en bij hun welzijn. Daarnaast waren ze nieuwsgierig en wilden het liefst alles weten van hun kinderen. Dat hun kinderen ook een eigen informele wereld hebben, bleek voor veel ouders een lastig gegeven. Ze vinden het moeilijk ze los te laten.

Concluderend kunnen we stellen dat de sociale context van het onderzoek onmiskenbaar van invloed is geweest en ook geholpen heeft om de gezamenlijke betekenisgeving van de informele wereld met elkaar te duiden. Doordat het onderzoek zich afspeelde in diverse dynamische contexten gingen de verhalen van de jongeren als het ware deel uitmaken van die contexten en vice versa werden de contexten mede bepaald door de verhalenvertellers. Participatief onderzoek vraagt aansluiten bij de leefwereld van jongeren en flexibiliteit en improvisatie van onderzoekers om het proces te kunnen faciliteren. Dat is in het onderzoek ter dege gebeurd.

7.4 DE SENSITIVITEIT VAN DE ONDERZOEKER (EMBODIED REFLEXIVITY)

Dit onderzoek was gericht op de informele wereld en dat had iets paradoxaals omdat het onderzoek deze wereld als het ware formeel maakte. Dat jongeren die wereld willen afschermen is begrijpelijk. Daarbij zijn jongeren gewend om zelf het moment te kunnen kiezen wanneer ze wel of niet willen communiceren met anderen. Dit betekent dat investeren in tijd en in contacten noodzakelijk is. Tijdens dit onderzoek zijn parallelle processen ontstaan: de thema's die jongeren van belang vinden zoals vertrouwen, sociale en fysieke ruimte, speelden gedurende het hele onderzoeksproces een belangrijke rol. Jongeren vroegen tussen de interviews door telkens even meer sociale ruimte om te doen wat ze graag wilden doen namelijk op hun smartphones kijken.

Ook deed de plek ertoe waar de interviews werden afgenomen. Individuele interviews zijn bij jongeren thuis, bij het jongerenwerk, op school en bij sportclubs afgenomen. Sommige jongeren wilden niet thuis geïnterviewd worden, andere jongeren gaven daar juist de voorkeur aan. Het is van belang om hiermee rekening te houden en de agency van jongeren serieus te nemen. Investeren in vertrouwen en daarbij jongeren ook tijdens de interviews ruimte geven verhoogt de kwaliteit van het onderzoek. De volwassen onderzoekers hebben eigen referentiekaders moeten loslaten en tegelijkertijd jongeren de weg moeten wijzen en een appèl moeten doen op hun verantwoordelijkheid.

De contacten met de jongeren, de verhalen die ze vertelden laten een wereld zien waar de onderzoekers door geraakt werden. Het enthousiasme van de jongeren was aanstekelijk en maakten de inspanningen waardevol. Met een mede-onderzoeker werd ik geraakt door een groep jongeren die zich negatief uitliet over de wijk Aldenhof (Aldenhofs narratief, zie hoofdstuk 6, p. 97.) waarbij duidelijk werd dat ze weinig mogelijkheden voelden en zich weggezet voelden door volwassen buurtbewoners. Daarbij kwam dat de manier van praten van de jongeren ons als volwassenen intimideerde. Dat gegeven verschaftte inzicht maar was ook confronterend.

Al deze aspecten zijn van invloed geweest op het onderzoek maar hebben tegelijkertijd meer inzicht gegeven doordat we met de onderzoeksgroep gedurende de hele fase hierover met elkaar ingesprek zijn geweest en van en met elkaar leerden.

7.5 DE ONDERLINGE RELATIES (RELATIONAL REFLEXIVITY)

Deze paragraaf gaat in op de actieve bijdrage die jongeren, jongerenwerkers en hbo-studenten hebben geleverd en reflecteren we op de onderlinge relaties tussen de verschillende actoren in dit proces: de jongeren zelf, de studenten die een bijdrage hebben geleverd aan dit onderzoek en de jongerenwerkers. Ook betrokken zijn volwassenen zoals ouders, buurtbewoners en professionals, die werkzaam zijn op het terrein van jeugd; ambtenaren van de gemeente Nijmegen, de wijkmanager van Dukenburg en professionals uit het onderwijs en de onderzoeker. De professionals die actief hebben deelgenomen aan het onderzoek waren jongerenwerkers en onderzoekers. Tijdens de dialoogbijeenkomsten hebben ook andere professionals (beleidsambtenaren van de gemeente) geparticipeerd. In deze dialoogbijeenkomsten naar aanleiding van de resultaten van het vraagpatronenonderzoek hadden sommige beleidsambtenaren van de gemeente moeite om aan te sluiten bij de jongeren. Een voorbeeld hiervan is dat op een vraag van een meisje over wat hij nu voor een beroep had, de jeugdambtenaar niet helder kon verwoorden wat zijn functie inhield. De dialoogbijeenkomsten met jongeren, wijkbewoners, professionals, beleidsmakers en politici werden als waardevol ervaren en gaven de mogelijkheid om elkaar te ontmoeten en elkaar te leren kennen. Aansluiten bij de leefwereld van jongeren is echter voor met name beleidsmakers en politici niet vanzelfsprekend. Daarnaast weten jongeren nog weinig over hoe beleid wordt ontwikkeld en aan welke kaders beleidsmakers gebonden zijn. Luisteren naar elkaar, hoe basaal ook, is moeilijker dan het lijkt.

Om de onderlinge relaties tussen jongeren, professionals en buurtbewoners te versterken hebben het jongerenwerk Dukenburg en Tandem Welzijn de vraagpatronen uit het onderzoek gebruikt als hefboom om samen met jongeren een ontwikkelwerkplaats op te richten getiteld 'Jong in Dukenburg'. Vanuit het vraagpatroon *Heb vertrouwen* hebben twee studenten creatieve therapie twee workshops voor jong en oud gegeven met als thema 'leef je in'. Deze workshops hebben de ontmoeting tussen jongeren en ouderen gefaciliteerd. Een aantal jongeren participeert nu actief bij het organiseren van activiteiten voor jong en oud. Het vraagpatroon *Geef ons de ruimte* was aanleiding om over nieuwe concepten voor de inrichting van de publieke ruimte na te denken en te onderzoeken hoe de omgeving zo ingericht kan worden dat deze zoveel mogelijk aansluit bij de behoeften en wensen van alle gebruikers. Dit heeft concreet vervolg gekregen doordat een groep meiden in de wijk samen met de jongerenwerker en de gemeente aan het kijken is hoe er meer ruimte voor meiden gecreëerd kan worden. Daarnaast heeft Tandem

Welzijn de methodiek placemaking ingezet om de contacten tussen jong en oud in de publieke ruimte te bevorderen. Placemaking betreft gebruikers van een ruimte actief bij de ontwikkeling van hun leefomgeving (Timmermans, Goorbergh, Slijkhuis, & Cilliers, 2013). In Tolhuis hebben jong en oud samen-gewerkt in een wensbomenproject. Een ander initiatief betreft een idee van de jongeren om aan elkaar huiswerkbegeleiding te geven met inzet van sociale technologie (met behulp van WhatsApp-groep en Facebook).

De ontwikkelwerkplaats bestaat uit meerdere initiatieven waarin gewerkt wordt aan concrete thema's zoals die zijn geformuleerd door de jongeren zelf. Deze initiatieven zijn gekoppeld aan verschillende leeromgevingen van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen waar onderwijs en onderzoek samen komen. De ontwikkelwerkplaats bestaat uit jongeren, bewoners, studenten, docenten en professionals die actief zijn in de diverse werkplaatsen en in actie-leergroepen. In deze groepen wordt gewerkt met de werkvorm actieleren, waarin de praktijk van alledag leidend is. Vragen, thema's of kwesties van jongeren en/of andere bewoners worden met een open vraag van de inbrenger besproken (dialoog) met als uitkomst dat er een actie-eigenaar (of meerdere) is die er mee aan de slag gaat. De groep stelt het op prijs als er iets wordt teruggekoppeld over de voortgang van de aanpak en wat die heeft opgeleverd voor de betreffende persoon of situatie.

In deze actieleergroepen worden ervaringen en kennis gedeeld om meer inzicht en kennis te verwerven van bepalende en werkzame factoren bij het ontwikkelen van nieuwe vormen van integraal werken met jongeren. De ontwikkelwerkplaats heeft ook als doel om meer kennis te krijgen over hoe sociale netwerken tussen volwassenen en jongeren bevorderd kunnen worden. Uiteindelijk wil de ontwikkelwerkplaats bouwen aan een lokale en gemeentelijke samenwerkings- en kennisinfrastructuur waar jongeren, professionals van Tandem Welzijn, jongerenwerk Dukenburg, het onderwijs, de gemeente en gebruikers kennis kunnen halen en brengen rond genoemde jongerenthema's.

Het onderzoek en de daaruit voortgekomen ontwikkelwerkplaats 'Jong in Dukenburg' laten zien dat jongeren mee willen denken en bereid zijn om hun bijdrage hieraan te leveren. De aanzet voor de ontwikkelwerkplaats vroeg in eerste instantie veel tijd en investering om jongeren daadwerkelijk te betrekken. Ook hier speelt het begrip vertrouwen een belangrijke rol. Erkenning van jongeren en ze als gelijkwaardige partners zien is, voor zowel jongeren als ook professionals, niet altijd even vanzelfsprekend. Het gezamenlijk onderzoeken en werken bevordert de ontmoeting en helpt de beeldvorming tussen jongeren en volwassenen over en weer te verbeteren. Jongeren hebben daarbij ook geleerd dat ze invloed kunnen hebben op hun directe leefsituatie.

Van het onderzoeksproces zelf hebben jongeren, studenten en jongeren-

werkers naar eigen zeggen veel geleerd. Studenten pedagogiek en creatieve therapie hebben mede door hun bijdrage aan het onderzoek hun bachelor-diploma gehaald. De tweedejaarsstudenten pedagogiek vertelden dat ze op een andere manier hebben leren kijken naar jongeren. Dit had te maken met de informele wereld als object van onderzoek en met het participatieve karakter en inzet van de ervaringsdeskundigheid van jongeren in het onderzoek. Narratief werken en onderzoeken nodigt mensen uit om verhalen te vertellen en als deze verhalen worden verteld ontstaat er bewogenheid en emotie. Verhalen vertellen doet iets met de verteller zelf, maar ook met de mensen die luisteren. Voor de opleiding pedagogiek van de HAN hebben de inzichten van studenten en hun bevindingen handvatten gegeven om het curriculum hierop aan te passen.

Zoals hierboven staat beschreven is er gewerkt aan partnerschap tussen alle betrokkenen. De bijeenkomsten waren inspirerend en motiveerden deelnemers om concrete initiatieven verder samen uit te werken.

De conclusie die we kunnen trekken is dat de ervaringsdeskundigheid van jongeren een perspectief biedt om jongeren en volwassenen te betrekken bij onderzoek als uitgangspunt om van en met elkaar te leren en de directe leefsituatie te verbeteren.

7.6 DE ETHISCHE IMPLICATIES (ETHICAL REFLEXITIVY)

Dit onderzoek naar de informele wereld heeft, zoals eerder aangegeven, iets paradoxaals. Het gaat om de vrije ruimte van jongeren, waar geen bemoeienis is van ouders of onderwijs, en een ruimte die niet 'gepedagogiseerd' is. Door onderzoek te doen naar deze wereld en jongeren te vragen mee te werken en tijd aan dit onderzoek te besteden wordt deze wereld als het ware gekoloniiseerd door het formele. Ondanks dat de jongeren het belangrijk vinden dat er meer zicht komt op hun wereld blijft het de vraag hoe interessant de directe resultaten uit dit onderzoek voor hen zijn. Wat hen in ieder geval wel boeide was de belangstelling die ze voelden voor hun wereld, een vorm van erkenning die ze in het dagelijks leven niet altijd zo ervaren. Het mee mogen denken stimuleerde hen om na te denken over hun dagelijkse praktijk en zette aan tot kritisch te kijken naar henzelf. Ook zeiden ze dat ze leerden om hun eigen mening te geven.

____ Ik ben anders gaan kijken naar wat mensen posten en naar een aantal vrienden en foto's. Soms denk ik echt van waarom zet je dit nou op Facebook? (Focusgroep interview, oriënterende fase)

Met de gekozen participatieve benadering van onderzoek zijn we verder gegaan dan alleen de instrumentele benadering van participatie. Er zijn verschillende definities en modellen ontwikkeld om een optimale participatiegraad van onderzochten te behalen in onderzoek en sociale praktijken. De vraag over de machtsverdeling staat in deze modellen centraal (Dedding, Jurrius, Moonen, & Rutjes, 2013; Hart, 1992; Roose, Mottart, Dejonckheere, Van Nijnatten, & De Bie, 2009). In feite kan participatief onderzoek gezien worden als een reflexieve praktijk (Schön, 1983) waarbij geprobeerd wordt zoveel mogelijk het perspectief van de cliënt over zijn eigen situatie aan te nemen. Hierbij gaat het niet alleen om te doen wat de cliënt wil maar om een continue dialoog tussen sociale professional en cliënt (Roose et al., 2009). Dit is vergelijkbaar met participatief onderzoek met jongeren. Hoe gecompliceerd daadwerkelijk participatief onderzoek met jongeren ook is, het betekent niet dat we hun perspectieven niet zouden moeten leren kennen. Als jongeren bijvoorbeeld de keuze maken om niet mee te willen doen aan onderzoek kan dit voor de jongere geen probleem zijn. Dit kan ook als een keuze worden opgepakt en niet als probleem worden gezien. Voor onderzoek kan het problematisch zijn als het om specifieke jongeren gaat. Om zelfsturing en zelfregie van jongeren te waarderen zal in dit soort situaties onderzocht moeten worden hoe onderzoekers aan kunnen sluiten bij jongeren en in dialoog met hen het belang van het onderzoek gezamenlijk kunnen duiden. Participatief onderzoek is immers een actief zoek- en leerproces voor alle betrokkenen en nodigt uit om individueel en collectief keuzes te maken.

7.7 TOT SLOT

Het onderzoek naar de informele wereld van jongeren had als doel om meer inzicht in deze wereld te krijgen. Dit was moeilijk omdat die wereld zelf continu aan verandering onderhevig is. Een groot deel van de informele wereld speelt zich af in de virtuele wereld, jongeren communiceren veelal via sociale media. Het lijkt logisch om daarin als onderzoekers meer te investeren en het onderzoeksinstrumentarium en de onderzoeksvaardigheden daarop aan te passen.

Om daadwerkelijk achter de perspectieven en betekenisconstructies van jongeren te komen is uitgaan van de agency van jongeren een belangrijk voorwaarde. Participatief onderzoek met jongeren inspireert, is complex, tijdrovend maar bovenal een actief leerproces voor alle betrokkenen.



HOOFDSTUK 8

PERSPECTIEVEN VAN JONGEREN

8.1 Inleiding

8.2 De vraagstelling

8.3 Rode draad

8.3.1 De virtuele wereld is belangrijk

8.3.2 Geef ons de ruimte

8.3.3 Heb vertrouwen

8.4 Jongeren als 'agents'

8.5 Publieke familiariteit: Geef ons de ruimte

8.6 Informele netwerken: De virtuele wereld is belangrijk

8.7 Horizontale moraliteiten: Heb vertrouwen

8.8 Van een pedagogische civil society naar een civil society

8.1 INLEIDING

In hoofdstuk 6 besteedden we aandacht aan de betekenis van de informele wereld voor jongeren. In dit hoofdstuk worden de bevindingen samengevat en wordt een globaal beeld van het belang van die informele wereld geschetst op grond van het theoretisch en empirisch onderzoek. Daarbij gebruiken we het cyclische model van Caroline Hart (zie hoofdstuk 4) als kader om de narratieven en de uitingen van de jongeren verder te interpreteren. We proberen hiermee een antwoord te geven op welke hulpbronnen, vermogens om te aspireren en capabiliteiten jongeren nodig hebben om te kunnen opgroeien in de samenleving. In dit slothoofdstuk vat ik kort de uitkomsten samen en schets vervolgens een veralgemeniseerd beeld van de vraagpatronen gebruikmakend van de theoretische kaders. Dit beeld heeft een enigszins hypothetisch en zoekend karakter en wil een perspectief van onderzoeken en begrijpen verkennen.

8.2 DE VRAAGSTELLING

Met de transitie van de jeugdzorg die in 2015 is ingezet poogt de overheid jeugd beleid en jeugdzorg meer te richten op voorwaarden die een goed opgroeklimaat voor jongeren mogelijk maken. Er komt meer aandacht voor de verantwoordelijkheid van de samenleving bij het opvoeden en opgroeien van jeugdigen. Daarbij bepalen beelden van volwassenen over jongeren voor een groot deel het jeugd beleid en het jeugdonderzoek en deze bepalen op hun beurt hoe de samenleving tegen jongeren aankijkt en hoe we jongeren en de relatie tussen ouderen en jongeren percipiëren. De onderhavige studie is gestart vanuit nieuwsgierigheid hoe jongeren zelf betekenis geven aan de wereld. Een belangrijk doel hierbij was om meer inzicht te krijgen in de betekenis die relaties tussen jongeren onderling en tussen jongeren en volwassenen hebben. Het vertrekpunt daarbij was de informele wereld van jongeren.

Dit heeft geleid tot de volgende centrale vraagstelling:

Welke betekenis geven jongeren aan hun informele wereld en wat betekent dit voor hun opgroeien? Deze centrale vraag is uitgewerkt in vier subvragen:

1. Wat zoeken jongeren in de informele wereld?
2. Met wie verbinden ze zich in deze wereld?
3. Welke betekenissen geven jongeren aan deze verbindingen?
4. Wat draagt het perspectief van jongeren op hun informele wereld bij aan het opgroeien van jongeren in de samenleving?

De eerste drie subvragen hebben betrekking op het eerste deel van de centrale vraagstelling: welke betekenis geven jongeren aan hun informele wereld? In de voorgaande twee hoofdstukken is hier een antwoord op geformuleerd. De rode draad vormden de vraagpatronen *De virtuele wereld is belangrijk*, *Geef ons de ruimte* en *Heb vertrouwen*. Paragraaf 8.3 vat deze bevindingen samen. In paragraaf 8.4 wordt subvraag 4 uitgewerkt als thematische synthese op basis van theorie en empirie: wat draagt het perspectief van jongeren op hun informele wereld bij aan het opgroeien van jongeren in de samenleving en wat zijn de theoretische en praktische implicaties?

8.3 RODE DRAAD

Uit het onderzoek kwamen drie vraagpatronen naar voren die jongeren hebben benoemd. Met *De virtuele wereld is belangrijk* werd het belang van de virtuele wereld geduid, *Geef ons de ruimte* betreft hun behoefte aan meer sociale en fysieke ruimte en *Heb vertrouwen* articuleert het verlangen naar meer erkenning door volwassenen en andere jongeren.

8.3.1 DE VIRTUELE WERELD IS BELANGRIJK

Sociale media spelen een belangrijke rol in het leven van jongeren en geven hun de mogelijkheid deel uit te maken van een informeel netwerk. Sociale media zijn daarvoor de sturingsmotor en helpen hen contacten te leggen en te onderhouden. Jongeren gebruiken allerlei applicaties afhankelijk van het doel dat wordt nagestreefd. Daarbij is de virtuele sociale omgeving qua samenstelling nauwelijks anders dan de fysieke sociale omgeving. Jongeren hebben in de virtuele en in de fysieke wereld hoofdzakelijk contact met dezelfde mensen. De virtuele omgeving gebruiken jongeren om zich te vermaken, zich te presenteren of om informatie te delen, en daarnaast om er voor elkaar en familie te zijn. De semi-publieke virtuele omgeving die voor een afgeschermd groep bedoeld is wordt met name gebruikt om leuke ervaringen te delen en contacten te onderhouden. De private virtuele omgeving beperkt zich tot besloten gesprekken via met name WhatsApp waarbij virtueel contact geen vervanger is voor direct persoonlijk contact.

Jongeren zijn voortdurend online en bereikbaar. Virtueel contact vervult voor een groot deel de functie van tijdverdrijf en vermaak. Het voortdurend online en bereikbaar zijn zien jongeren als een uiting van vriendschap en er voor elkaar zijn.

8.3.2 GEEF ONS DE RUIMTE

Het vraagpatroon *Geef ons de ruimte* heeft vooral betrekking op de publieke ruimte. Jongeren willen graag zelf bepalen wat ze waar doen. Dit creëert een behoefte aan eigen territoria, maar ook aan openbare ruimte waar ze zich kunnen manifesteren. Ze hebben behoefte aan plekken waar ze ongestoord samen kunnen zijn. Jongeren voelen zich echter belemmerd in hun vrijheid om zich de publieke ruimte eigen te maken. Het ongeorganiseerde samenzijn veroorzaakt regelmatig problemen met volwassenen en met andere jongeren. Een aantal jongeren accepteert nauwelijks toezicht terwijl deze jongeren aangeven dat dat wel nodig is. Eigen verantwoordelijkheid en de behoefte aan toezicht staan kortom op gespannen voet met elkaar.

Jongeren willen zich thuis kunnen voelen in de publieke ruimte op plekken waar ze zich op hun gemak voelen. Sommigen identificeren zich met hun eigen wijk en zijn minder mobiel. Daar lijken de plekken waar jong en oud elkaar ontmoeten en waar ruimtes met elkaar worden gedeeld positiever beleefd te worden.

Als jongeren het hebben over eigen ruimte dan bedoelen ze ook ruimte voor privacy: een ruimte waar je je terug kunt trekken en waar je veilig je gevoelens kunt uiten. Deze behoefte heeft betrekking op de private ruimte thuis. Als het over de publieke ruimte gaat, dan heeft het begrip privacy betrekking op een ruimte zonder pottenkijkers.

Meisjes geven veel nadrukkelijker en vaker dan jongens aan dat ze zich veilig willen voelen, waarbij gevoelens van onveiligheid betrekking hebben op de aanwezigheid van volwassenen en oudere jongens voor wie ze bang zijn.

8.3.3 HEB VERTROUWEN

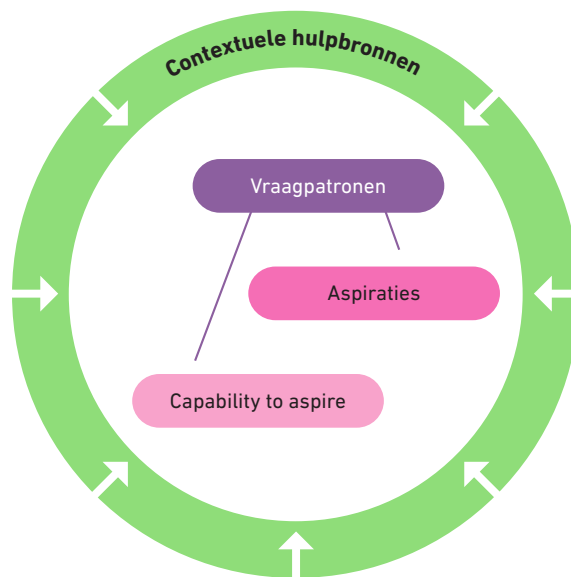
Vertrouwen is een centraal begrip in de uitingen van jongeren. Ze gaven aan dat ze ten aanzien van hun informele ruimte meer vertrouwen willen van volwassenen en van andere jongeren, maar ook hun eigen vertrouwen in anderen is broos. Het gaat hierbij om vertrouwen dat volwassenen in hen hebben, vertrouwen als basis van vriendschappen, vertrouwen in de samenleving en om vertrouwen in de zin van van op elkaar aankunnen en afspraken nakomen. Vertrouwen heeft te maken met geven en nemen. Bij familieleden is dit vanzelfsprekend door een gevoel van onderlinge loyaliteit. Bij anderen moet vertrouwen volgens de jongeren verdiend en opgebouwd worden.

Het begrip vertrouwen geeft hier richting aan wat jongeren aspireren in de informele wereld. Het begrip is ook van belang in de wens naar meer sociale en fysieke ruimte. Jongeren hebben vertrouwen en ruimte van anderen nodig, zodat ze mogelijkheden ervaren om zelf te bepalen wat ze

willen doen en wat ze waardevol vinden. Daarbij hebben ze er behoefte aan om meer hun eigen gang te kunnen gaan.

8.4 JONGEREN ALS 'AGENTS'

Op basis van bovenstaande vraagpatronen is de belevingswereld en de betekenis die jongeren hieraan geven ten aanzien van hun informele wereld inzichtelijk gemaakt. Uit deze vraagpatronen, als perspectieven van jongeren, lichten we een aantal kernelementen toe die jongeren belangrijk vinden. De vraagpatronen helpen om antwoord te kunnen geven op subvraag 4: Wat draagt het perspectief van jongeren op hun informele wereld bij aan het opgroeien van jongeren in de samenleving?



Figuur 8.1 Aspiratiemodel gebaseerd op Hart (2014, p.184) zoals toegepast in dit hoofdstuk.

In hoofdstuk 3 is een interpretatiekader gepresenteerd op basis van het aspiratiemodel van Caroline Hart. In dit hoofdstuk wordt uitgewerkt uit hoe de basiselementen van dit model, namelijk hulpbronnen, aspiraties en de capability to aspire, helpen de bevindingen in een breder kader te plaatsen.

De vraagpatronen, zoals uitgewerkt in hoofdstuk 4, zijn een instrument om te achterhalen wat jongeren nodig hebben (needs), wat ze eisen (demands), wat ze willen (wants) en wat ze zelf kunnen bijdragen (competences). Ze geven inzicht in de aspiraties en aspiratierichtingen van jongeren.

Zoals eerder aangegeven gaan we uit van de agency van jongeren en hun productieve rol in de samenleving waarbij we uitgaan van een genuanceerde en relationele interpretatie van het begrip burgerschap (zie ook hoofdstuk 2). Om hun agency te kunnen ontwikkelen geven jongeren aan ruimte en vertrouwen nodig te hebben. Dit roept de vraag op welke belemmeringen en mogelijkheden ze dan ervaren om te kunnen functioneren zoals zichzelf als waardevol beleven. In het model van Hart vormen hulpbronnen belangrijke ingrediënten voor het ontwikkelen van aspiratievermogen, die op hun beurt van essentieel belang zijn voor jongeren om zich in een gewenste richting te kunnen ontwikkelen. Het is dus zinvol om te duiden welke hulpbronnen op basis van onze gegevens voor het opgroeien van jongeren van belang lijken te zijn. Met andere woorden: welke contextuele hulpbronnen kunnen we in de vraagpatronen detecteren?

Er is een drietal theoretische concepten (zie theoretisch kader hoofdstuk 2, 3 en 4) die als overstijgende inzichten naar voren komen en die nauw samenhangen met de vraagpatronen. Deze concepten zijn: publieke familiariteit, informele netwerken en horizontale moraliteiten. Publieke familiariteit heeft betrekking op het vraagpatroon *Geef ons de ruimte*. Informele netwerken worden zichtbaar bij het vraagpatroon *De virtuele ruimte is belangrijk* en horizontale moraliteiten zijn van belang bij het vraagpatroon *Heb vertrouwen*. De drie concepten zijn belangrijk voor de ontwikkeling van de capability to aspire en de aspiraties van jongeren. Ze hebben betrekking op relaties tussen jongeren onderling en tussen jong en oud. In de volgende paragrafen laten we zien dat deze concepten zijn te beschouwen als contextuele hulpbronnen bij de ontwikkeling van de capability to aspire en aspiraties.

8.5 PUBLIEKE FAMILIARITEIT: GEEF ONS DE RUIMTE

In hoofdstuk 3 stond in het begrip publieke familiariteit het belang van toevallige ontmoetingen centraal. Deze ontmoetingen zijn nodig om een gevoel te kunnen ontwikkelen van zich thuis voelen in de openbare omgeving (Blokland, 2008). De sociale en fysieke ruimte kan bijdragen om publieke familiariteit te vergroten en komt mede voort uit de mogelijkheden die de omgeving biedt. Verschillende ruimtes die met elkaar verweven zijn, zouden zo ingericht

moeten zijn dat iedereen zich er zo veel mogelijk thuis en uitgenodigd voelt, zodat er sociale ruimte ontstaat waar alle gebruikers zich prettig bij voelen. De jongeren in dit onderzoek noemen het voorbeeld van het Cruyff Court vlakbij de kinderboerderij waar jongeren en ouders met kleine kinderen elkaar ontmoeten. Zij vertelden hier enthousiast over. Dit voorbeeld laat zien dat elkaar ontmoeten en elkaar tegenkomen publieke familiariteit bevordert. De volwassenen houden een oogje in het zeil en jongeren leren om het goede voorbeeld te geven aan kleinere kinderen. Zo ontstaat een natuurlijk proces van sociale interactie. Dat de praktijk echter weerbarstig is laat het voorbeeld in de wijk Aldenhof zien. Jongeren geven in hun verhalen duidelijk aan dat ze zich weggezet voelen, omdat er voor hen geen voorzieningen zijn. Dat er een paar honderd meter verder allerlei voorzieningen zijn, doet aan dat gevoel niets af: dat is immers niet in hun wijk. Jongeren die minder mobiel zijn en zich meer verloren voelen identificeren zich meer met de wijk. Dit voorbeeld zou er op kunnen wijzen dat het van belang is om jongeren bij de inrichting van de fysieke ruimte te betrekken en mee te laten praten om sociale ruimte te kunnen creëren en die zodanig in te richten dat die voor iedereen aantrekkelijk is.

Hoe verhoudt publieke familiariteit zich met de behoefte van jongeren aan een eigen territorium? Hier ligt een spanningsveld. Jongeren hebben behoefte zich in de publieke ruimte te manifesteren, maar willen voor een ander deel juist *niet* gezien worden. De behoefte aan een eigen territorium lijkt te maken te hebben met het gevoel te weinig ruimte te hebben waar ze zelf mogen bepalen wat belangrijk is, een plek zonder pottenkijkers en bemoeizucht. De behoefte aan eigen ruimte wordt in Nederland gefaciliteerd door ontmoetingsplekken. Zo krijgen jongeren op aangewezen hangplekken en Cruyff courts hun eigen ruimte. Deze ruimtes zijn door beleidsmakers en planologen ingevuld met sociale en pedagogische intenties. Bij Cruyff courts is zichtbaarheid een belangrijk kenmerk. De aanleg ervan had oorspronkelijk tot doel om kansarme jongeren te kunnen laten voetballen door daarvoor letterlijk fysieke mogelijkheden te creëren. In het stadsdeel Dukenburg is echter genoeg ruimte om te voetballen. Het stadsdeel is ontworpen met veel groenstroken met als doel rust te creëren voor de bewoners. Jongeren maken gebruik van deze groenstroken om te voetballen en elkaar te ontmoeten. Zo geven zij betekenis aan die ruimte op een manier die de ontwerpers nooit hebben bedoeld. Daarom heeft de gemeente in Dukenburg met de aanleg van een Cruyff court nu juist aangegeven dat *hier* gevoetbald moet worden en dat het niet gewenst is dat dat op de groenstroken gebeurt. Hoewel Cruyff courts dus zijn bedacht vanuit de positieve gedachte het mogelijk te maken dat jongeren ruimte hebben om te voetballen, worden ze nu onder andere in Dukenburg ingezet om jongeren te 'disciplineren' in hun gebruik van de publieke ruimte. Dit voor-

beeld laat zien dat aan de inrichting van de publieke ruimte vaak ook sociale en pedagogische intenties ten grondslag liggen. De fysieke ruimte wordt daarbij wederzijds beïnvloed door het ontwerp van de fysieke omgeving en door het alledaagse handelen van mensen in die omgeving (zie ook De Visscher, 2010). Dit betekent dat ruimtelijke processen niet alleen begrepen moeten worden vanuit de planning, maar ook vanuit de sociale praktijken die zich in die ruimte afspelen. Dit geldt overigens niet alleen voor de fysieke omgeving, maar ook voor de andere omgevingen in de informele wereld van jongeren.

Door regulering van de publieke ruimte ontstaat er een verwijdering tussen leeftijdsgroepen. De voorwaarden voor de sociale praktijken waarin jongeren zich begeven worden voor hen steeds restrictiever. Jongeren geven aan dat ze zich weinig uitgenodigd voelen in de publieke ruimte, behalve op door anderen aangegeven plekken. Hierdoor wekken ze de indruk dat ze zich afkeren van volwassenen en dat jong en oud weinig met elkaar ophebben. Valentine (2004) laat zien dat oudere generaties in hun tijd als jongeren meer vrijheid hadden om rond te hangen. Ongeorganiseerd samenzijn van jongeren ziet men tegenwoordig echter vaak als een probleem, wat erop wijst dat de aanwezigheid van jongeren in de publieke ruimte niet vanzelfsprekend is. Dit is niet bevorderlijk voor publieke familiariteit en het vertrouwen over en weer. Publieke familiariteit is te beschouwen als een belangrijke hulpbron. Die bevordert 'thin trust': het vertrouwen in anonieme anderen dat nodig is voor een sociaal veerkrachtige samenleving (Putnam, 2000). Dit roept de vraag op hoe we fysieke en sociale ruimte kunnen creëren waarin zowel jongeren onderling als jong en oud zich mogen ophouden waarin allen zich welkom voelen.

8.6 INFORMELE NETWERKEN: DE VIRTUELE WERELD IS BELANGRIJK

Sociale media spelen een belangrijke rol in het leven van jongeren. Daardoor kunnen ze deel uitmaken van een informeel netwerk en dit netwerk opbouwen. Door het gebruik van sociale media hebben jongeren geleerd heel snel te switchen tussen sociale contexten. Dit is belangrijk voor het vormen van sociaal kapitaal: niet alleen door middel van *bonding* (netwerk binnen de eigen groep) maar ook door *bridging* (bruggen leggen met andere netwerken). Uit de verhalen van jongeren blijkt dat dit, voor de meesten van hen, vanzelfsprekend is. Uit de data komt ook naar voren dat jongeren liever persoonlijk contact hebben (face-to-face, zie ook Dana Boyd, 2014). Sociale media vormen daarbij, zoals eerder aangegeven, een hulpmiddel en helpen jongeren contacten te leggen en te onderhouden. Daarbij voelen jongeren zich ook verantwoordelijk

voor het welbevinden van anderen. Het gaat hier om een vorm van familiariteit in de virtuele ruimte waarbij ze vertrouwen hebben in anderen en het van belang vinden om er voor de ander te zijn.

In de virtuele ruimte ervaren jongeren meer sociale ruimte die voldoet aan hun behoefte dan in de fysieke publieke ruimte. Het vraagpatroon "De virtuele wereld is belangrijk", zoals in dit onderzoek door jongeren verwoord, geeft aan dat jongeren zeer gehecht zijn aan die virtuele ruimte. De informele netwerken, de voortdurende bereikbaarheid, het er voor de ander zijn, het vertrouwen in anderen zijn niet alleen van belang voor het vormen van sociaal kapitaal, maar spelen ook een belangrijke rol in het vormen van moreel kapitaal. De informele netwerken van jongeren zijn daarmee aan te merken als een belangrijke hulpbron.

8.7 HORIZONTALE MORALITEITEN: HEB VERTROUWEN

Margaret Mead (1970) maakt een onderscheid tussen post-, co- en pre-figuratieve relaties (zie hoofdstuk 1) en geeft aan dat in 'de nieuwe tijd' deze relaties zouden moeten samengaan. In het kader van moreel en sociaal kapitaal is dit samengaan van post-, co- en prefiguratieve relaties gewenst, omdat het wederkerig leren impliceert van jeugdigen en volwassenen en omdat het aansluit bij de agency van jongeren. Het betekent dat in onze complexe samenleving volwassenen als rolmodel fungeren voor jongeren en hun het goede voorbeeld geven (post-figuratief) en dat volwassenen jongeren coachen en begeleiden bij het opgroeien, waarbij de generaties naast elkaar staan (co-figuratief). Het betekent ook dat jongeren volwassenen wegwijzen maken om zich staande te kunnen houden in een complexe samenleving (pre-figuratief). In hoofdstuk 4 hebben we betoogd dat sociaal en moreel kapitaal onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden en dat het goed is om moreel kapitaal in sociale relaties te expliciteren. We hebben dit toegespitst op het begrip horizontale moraliteiten waarmee Kunneman (2013) doelt op morele leerprocessen tussen ouders en kinderen, in persoonlijke relaties en vriendschappen, maar ook op leerprocessen ten aanzien van levensbeschouwelijke en multiculturele verhoudingen. Voor de informele ruimte van jongeren zijn horizontale moraliteiten van belang, waarbij jongeren in de gelegenheid worden gesteld om te leren en inspiratie op te doen door goede voorbeelden en waarbij hun agency ertoe doet en zich verder kan ontwikkelen.

Sociale media spelen in de ontwikkeling van moreel kapitaal onmiskenbaar een belangrijke rol. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat er daarbij een verschil is tussen sociaal en moreel kapitaal als hulpbron in

enerzijds de virtuele ruimte en anderzijds de publieke ruimte. De betekenis die jongeren geven aan de virtuele ruimte maakt duidelijk dat zij beschikken over moraliteit. Dat wordt zichtbaar in de duiding van hun voortdurende bereikbaarheid via sociale media en andere applicaties. Jongeren zijn in staat om contacten te leggen en te onderhouden en voelen zich verantwoordelijk voor het welbevinden van anderen. Het gaat hier om een vorm van familiariteit in de virtuele ruimte op basis van vertrouwen in anderen. In de virtuele ruimte kunnen jongeren meer hun gang gaan en ervaren ze meer sociale ruimte die voldoet aan hun behoefte. De resultaten laten ook zien dat jongeren moraliteit genoeg hebben om te investeren in horizontale moraliteiten. Ze voelen zich verantwoordelijk voor ouders, familie en vrienden, ook als die zich in het buitenland bevinden. Sociale media maken het kortom mogelijk dat deze informele netwerken makkelijk te onderhouden zijn en bieden jongeren de mogelijkheid om zich verantwoordelijk te voelen en te leren verantwoordelijkheid te nemen.

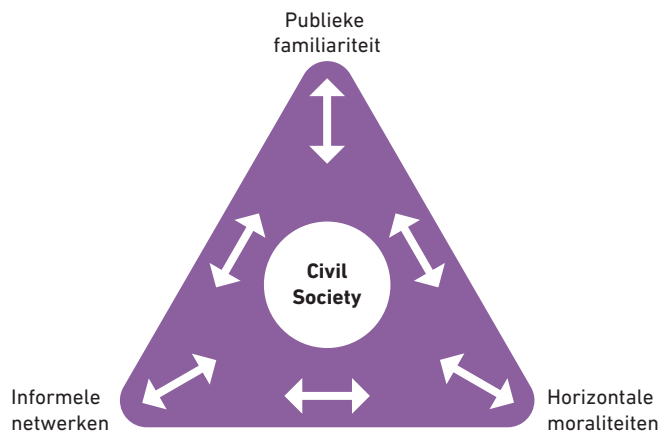
Dit staat enigszins haaks op de bevindingen die refereren aan de publieke ruimte. Jongeren voelen zich in de publieke ruimte vaak niet uitgenodigd, waardoor deze niet voldoet aan hun persoonlijke behoefte aan sociale ruimte. Dit leidt tot allerlei problemen zoals overlast, weinig tolerantie van volwassenen naar jongeren en omgekeerd, en af en toe ook tot weinig tolerantie van jongeren naar elkaar. Hierop door redenerend kan het inperken van de publieke ruimte voor jongeren leiden tot een verdergaande virtualisering omdat de virtuele wereld als passender ervaren wordt bij de aspiraties.

8.8 VAN EEN PEDAGOGISCHE CIVIL SOCIETY NAAR EEN CIVIL SOCIETY

De kernelementen, publieke familiariteit, informele netwerken en horizontale moraliteiten hebben alle drie betrekking op onderlinge relaties, en zijn van belang voor het opgroeien van jongeren. Ze vormen hulpbronnen die het mogelijk maken dat jongeren hun capability to aspire en hun aspiraties kunnen ontwikkelen, hetgeen van groot belang is voor hun functioneren. De drie kernelementen zijn interrelationeel en hebben invloed op elkaar. Horizontale moraliteiten kunnen de hulpbron publieke familiariteit verstevigen en omgekeerd. Eenzelfde redenering gaat op voor informele netwerken en horizontale moraliteit. Hiermee zijn deze kernelementen niet alleen hulpbronnen, ze kunnen evenzeer gezien worden als omgevingsfactoren en sociale factoren die van belang zijn om de hulpbronnen te verstevigen.

De vraag die we vervolgens praktisch kunnen stellen is, hoe we deze

kernelementen als hefboom kunnen gebruiken om nieuwe verbindingen tussen jongeren onderling en tussen jong en oud te bewerkstelligen en de positie van jongeren als mede-burgers kunnen verstevigen. Als, zoals Mead aangeeft, nieuwe verhoudingen nodig zijn waarbij post-, co- en pre-figuratieve relaties samenkomen, dan heeft dat consequenties voor de pedagogische verhoudingen. Het betekent dat vermogens van jongeren en volwassenen op verschillende manieren worden aangesproken. Hun onderlinge relaties zijn te beschouwen als een matrix van verticale en horizontale relaties. Dit vereist een leerproces van jong en oud, waarbij pedagogische verhoudingen verschuiven naar onderlinge verhoudingen, naar zorg voor en met elkaar, naar wederzijdse verantwoordelijkheid en betrokkenheid. Voor het opgroeien van jongeren betekent dit dat de pedagogische civil society praktisch samenvalt met de civil society. Zo'n civil society biedt mensen (jong en oud) enerzijds de mogelijkheid om hulpbronnen op te bouwen; anderzijds zijn deze hulpbronnen bij uitstek de pijlers waarop de civil society rust. Zo bezien ontstaat een civil society waar mensen in relatie tot elkaar verschillende hulpbronnen genereren, bestaande uit hun verschillende typen onderlinge verbindingen. Figuur 8.2 maakt dit proces inzichtelijk.



Figuur 8.2 Pijlers voor een civil society.

In dit hoofdstuk is gezocht naar antwoorden op de vraag wat de betekenis die jongeren geven aan hun informele wereld nu betekent voor het opgroeien van jongeren in het algemeen. Het model van Hart biedt een mogelijkheid om met

een meer sociologische dan pedagogische blik naar jongeren te kijken, wat heeft geleid tot een conceptueel kader voor de (pedagogische) civil society. In deze opvatting kunnen mensen, jong en oud, in interactie met hun omgeving en met elkaar hun agency vormgeven en van elkaar leren, waarbij fysieke en sociale ruimte gecreëerd wordt waar eenieder zich welkom voelt. Publieke familiariteit, informele netwerken en horizontale moraliteiten zijn hierbij de pijlers en tegelijkertijd de hulpbronnen om een civil society mogelijk te maken voor iedereen.



REFERENTIES

Abma, R. (1993). Jeugdonderzoek in Nederland. In A. Dieleman, F. J. Linden van der, & A. C. Perreijn (Red.), *Jeugd in meervoud: Theorieën, modellen en onderzoek van leefwerelden van jongeren* (pp. 85-101). Utrecht: De Tijdstroom.

Abma, T. A., & Widdershoven, G. A. M. (2006). *Responsieve methodologie: Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Lemma.

Albrow, M. (2007). Situating global social relations. In I. Rossi. (Ed.), *Frontiers of Globalization Research* (pp. 317-332). New York, NY: Springer.

Andresen, S., Otto, H. U., & Ziegler, H. (2008). Bildung as human development: An educational view on the capabilities approach. In H. U. Otto & H. Ziegler. (Hrsg.), *Capabilities: Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (pp. 165-197). Wiesbaden: Springer.

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland Advies van de Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo*. Geraadpleegd op 3 juli 2017, van http://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/000/104/original/Gedragscodepraktijkgerichtonderzoekdefinitief.pdf?1438763360

Baacke, D. (1979). Van 13 tot 18: *Jongeren en de mogelijkheden van pedagogische begeleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bahmüller, C. (2002). Civil Society and Democracy. In T. Meinema. (Ed.), *Netherlands Institute of Care and Welfare (NIZW) Bridging the Gaps: Essays on Economic, Social and Cultural Opportunities at Global and Local Levels* (pp. 71-79). Utrecht : NIZW International Centre.

Bakker, K., & Oenen, S. van. (2007). Vernieuwing van de pedagogische infrastructuur: Nieuwe kansen voor samenhang in onderwijs, opvang en opvoeding. *Jeugd en Co Kennis*, 1, 11-15. <https://doi.org/10.1007/BF03085430>

Bal, M. (1997). *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (2nd ed.). Toronto: University of Toronto Press.

Ballet, J., Biggeri, M., & Comin, F. (2011). Children's Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework. In M. Biggeri, J. Ballet, & F. Comin. (Eds.), *Children and the Capability Approach* (pp. 22-45). London: Palgrave MacMillan.

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bähre, E., & Broek, G. van den. (2013). *Project X Haren: Morele paniek over Jeugd, Technologie en Crisis*. Leiden: Culturele Antropologie en Ontwikkelingssociologie, Universiteit Leiden.
- Beebe, T. J., Asche, S. E., Harrison, P. A., & Quinlan, K. B. (2004). Heightened vulnerability and increased risk-taking among adolescent chat room users: Results from a statewide school survey. *Journal of Adolescent Health*, 35, 116-123. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.09.012>
- Berding, J. (1999). *De participatie-pedagogiek van John Dewey* (Dissertatie). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Bie, M. de, & Roose, R. (2009). *Jeugdbescherming en bijzondere jeugdbijstand*. Gent: Academia Press.
- Biene, M. van (2005). *Wederkerig leren: Onderzoek naar georganiseerde leerondersteuning voor mensen met een verstandelijke beperking en professionals*. Delft: Eburon.
- Biene, M. van, Basten, F., Erp, M. van, Satink, T., Meesters, J., Hoof, P. van, & Lips, K. (2008). *De standaardvraag voorbij: Narratief onderzoek naar vraagpatronen*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Biesta, G. (2006). Waar wordt democratie geleerd? In M. de Winter, T. Schillemans, & R. Janssens. (Red.), *Opvoeding in democratie* (pp. 51-63). Amsterdam: SWP.
- Biesta, G. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice, *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Biggeri, M. (2007). Children's valued capabilities. In M. Walker & E. Unterhalter. (Eds.), *Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 197-214). [London]: Palgrave Macmillan.
- Blokland, T. (2006). *Het sociaal weefsel van de stad: Cohesie, netwerken en korte contacten*. Den Haag: Dr. Gradus Hendriks Stichting.

- Blokland, T. (2008). *Ontmoeten doet ertoe*. Beleidsdocument. Rotterdam: Vestia.
- Bodegom, B. van. (2017). *Verbale pralines: Ambigüiteit in verhalen over professioneel handelen van ergotherapeuten in een weerbarstige samenleving* (Proefschrift in wording). Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Bogt, T. F. M. ter, & Hibbel, B. (2000). *Wilde jaren: Een eeuw jeugdcultuur*. Utrecht: LEMMA.
- Bolhuis, S., & Simons, P. R. J. (2001). Naar een breder begrip van leren. In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Human resource development: Organiseren van het leren* (pp. 37-51). Houten: Samsom.
- Bos, A., & Roor, A. (2012). Jongeren als dragers van de pedagogische *civil society*: *The Missing Link?!* In H. Jumelet & J. Weenink. (Red.), *Zorg voor onszelf? Eigen kracht van jeugdigen, opvoeders en omgeving, grenzen en mogelijkheden voor beleid en praktijk* (pp. 234-241). Amsterdam: SWP.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. In I. Szeman & T. Kaposy. (Eds.), *Cultural theory: An anthology* (pp. 81-93). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Boyd, D. (2010). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In Z. Papacharissi. (Ed.), *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites*, (pp. 39-58). New York, NY: Routledge.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brink, G. van den. (2012). Zeer bedankt, heel fijn dat u dit doet. In: H. Jumelet & J. Wenink. (Red.), *Zorg voor onszelf? Eigen kracht van jeugdigen, opvoeders en omgeving, grenzen en mogelijkheden voor beleid en praktijk* (pp. 36-45). Amsterdam: SWP.
- Brinkgreve, C. (2008). Modern ouderschap. In W. Koops, B. Levering, & M. de Winter (Red.), *Opvoeding als spiegel van de beschaving. Een moderne antropologie van de opvoeding* (pp. 126-136). Amsterdam: SWP.
- Brinkgreve, C. (2009). *Vroeg mondig, laat volwassen: De hoge eisen van de keuzevrijheid*. Amsterdam: Augustus.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs. (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Buckingham, D. (Ed.). (2008). *Youth, identity, and digital media*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Buckingham, D. (2010). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Carr, S. (1992). *Public space*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camstra, R. (1997) Introduction. In R. Camstra. (Ed.), *Growing up in a changing landscape* (pp. 1-8). Assen: Van Gorcum.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2014). *Most young people online with smartphone*. Geraadpleegd op 13 juni 2016, van <http://jeugdmonitor.cbs.nl/en-gb/indicators/publications/2014/most-young-people-online-with-smartphone/>
- Chatterjee, S. (2005). Children's friendship with place: A conceptual inquiry. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 1-26.
- Chawla, L. (Ed.). (2002). *Growing up in an urbanising world*. London: Unesco.
- Childress, H. (2004). Teenagers, territory and the appropriation of space. *Childhood*, 11(2), 195-205.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Christensen, P., & Prout, A. (2005). Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In S. Greene & D. Hogan. (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 42-59). London: SAGE.
- Christensen, P., & James, A. (Eds.). (2008). *Research with children, perspectives and practices* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Connolly, K. & Reilly, R. C. (2007). Emergent Issues when Researching Trauma: A Confessional Tale. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 522-540.

- Corsaro, W. A. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Coussée, F. (2006). *De pedagogiek van het jeugdwerk*. Gent: Academia Press.
- Culler, J. (2001). *The pursuit of signs: Semiotics, literature, deconstruction*. London: Routledge.
- Dahrendorf, R. (1996). Economic opportunity, civil society and political liberty. *Development and Change*, 27(2), 229-249.
- De Silva, A. D. S. (2006). From cyber to hybrid mobile technologies as interfaces of hybrid spaces. *Space and culture*, 9(3), 261-278.
- De Coninck-Smith, N., & Gutman, M. (2004). Children and youth in public: Making places, learning lessons, claiming territories. *Childhood*, 11(2), 131-141.
- Dedding, C., Jurrius, K., Moonen, X., & Rutjes, L. (2013). *Kinderen en jongeren actief in Wetenschappelijk onderzoek: Ethiek methoden en resultaten van onderzoek met en door jeugd*. Houten: LannooCampus.
- Degreef, A. (2004). *Inventarisatie van bestaand onderzoek omtrent het perspectief van kinderen op publieke ruimte*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Delfos, M. (2008). *Virtuele ontwikkeling van de jeugd*. Amsterdam: SWP.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Depaepe, M. (2000). *De pedagogisering achterna: Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco.
- Deursen, A. J. A. M. van, & Dijk, J. A. G. M. van. (2012). *Tendrapport internetgebruik 2012: Een Nederlands en Europees perspectief*. Enschede: Twente University.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dijk, M. van, & Gemmeke, M. (2010). *De kracht van de pedagogische civil society: Versterking*

van een positieve sociale opvoedomgeving. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.

Du Bois-Reymond, M., & Meijers, F. (1987). *Op zoek naar een moderne pedagogische norm: Beeldvorming over de jeugd in de jaren vijftig: Het massajeugdonderzoek*. Amersfoort: Acco.

Du Bois-Reymond, M. D., Hazekamp, J., & Matthijssen, M. (1986). *Jeugd onderzocht*. Amersfoort: Giordano Bruno.

Duimel, M., & Haan, J. de. (2007). *Nieuwe links in het gezin: De digitale leefwereld van tieners en de rol van hun ouders*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Elster, J. (1982). Sour Grapes: Utilitarianisme and the Genesis of Wants. In A. Sen & B. Williams. (Eds.), *Utilitarianisme and Beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.

Emmelkamp, R. (2004). *Een veilig avontuur. Alledaagse plaatsen en vrijetijdsbesteding in de verhalen van jongeren en ouders* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. New York, NY: International Universities Press.

Ewijk, H. van. (1994). *De verschuiving: De veranderde status van jongeren in de jaren tachtig*. Utrecht: De Tijdstroom.

Ewijk, H. van. (2008). De WMO als instrument in de transformatie van de welvaartsstaat en als impuls voor vernieuwing van het sociaal werk. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 15(3), 5-16.

Ewijk, H. van. (2009). Citizenship-based social work. *International Social Work*, 52(2), 167-179.

Ewijk, H. van. (2012). Op zoek naar professionele vriendschap. *Jeugdbeleid*, 6(1), 17-22.

Ewijk, H. van. (2014). *Omgaan met sociale complexiteit: Professionals in het sociale domein*. Amsterdam: SWP.

Ewijk, H. van. (2013). Conceptuele inleiding: ontvouwing van normatieve professionalisering. In H. van Ewijk & H. Kunneman. (Red.). *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 19-67). Amsterdam: SWP.

Ewijk, H. van. (2018). *Complexity and Social Work*. Abingdon: Routledge.

Eijnden, R. J. J. M. van den, & Vermulst, A. A. (2006a). *Compulsief internetgebruik ('internetverslaving') bij jongeren: Wat zijn de gevolgen en wat kunnen ouders doen om het te voorkómen?* Geraadpleegd op 10 juni 2016, van <http://internetscience.nl/wp-content/uploads/2013/02/Van-den-Eijnden-Vermulst-2006-Compulsief-internetgebruik-%E2%80%99-bij-jongeren-Wat-zijn-de-gevolgen-en-wat-kunnen-ouders-doen-om-het-te-voork%C3%B3men.pdf>

Eijnden, R. J. J. M. van den, & Vermulst, A. A. (2006b). Online communicatie en het psychosociale welbevinden van jongeren. In J. de Haan & C. van 't Hof. (Red.). *Jaarboek ICT en Samenleving* (pp. 25-40). Amsterdam: Boom.

Faulks, K. (1998). *Citizenship in modern Britain*. Edinburgh University Press.

Finlay, L. (2012). Five lenses for the reflexive interviewer. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney. (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2nd ed., pp. 317-332). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Frankenhuis, S., van der Hagen, S., & Smelik, A. (2007). *De effecten van nieuwe media op jongeren van 12-14 jaar*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Furedi, F. (2006). *Culture of fear revisited: Risk-taking and the morality of low expectation* (4th ed). London: Continuum.

Gaag, R. van der, Gilsing, R., & Mak, J. (2013). *Participatie in zicht: Gemeenten, jeugdigen, ouders en jeugdzorgcliënten in de transitie jeugdzorg*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Gemeente Nijmegen. (2013). *Wonen in Dukenburg*. Geraadpleegd op 2 juni 2013 van <http://www2.nijmegen.nl/wonen/Wijken/Dukenburg>

Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Gilsing, R. (2003). *Beleid in de groei: Voortgang en uitkomsten van het lokale jeugdbeleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Gilsing, R. (2005). *Bestuur aan banden: Lokaal jeugdbeleid in de greep van national beleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Gough, B., & Finlay, L. (2003). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. Oxford: Blackwell Science.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Habermas, J. (1996). *Civil Society and the political public sphere: Between Fact and Norms Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hall, T., Williamson, H., & Coffey, A. (1998). Conceptualizing citizenship: young people and the transition to adulthood. *Journal of Education Policy*, 13, 301-315. <https://doi.org/10.1080/0268093980130302>
- Hall, T., Coffey, A., & Williamson, H. (1999) Self, Space and Place: Youth identities and citizenship. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 501-513.
- Hall, T., & Williamson, H. (1999). *Citizenship and community*. Leicester: Youth Work Press.
- Hart, C. S. (2012). *Aspirations, Education and Social Justice: Applying Sen and Bourdieu*. London: Continuum.
- Hart, C. S. (2014). Agency, Participation and Transitions Beyond School. In C. S. Hart., M. Biggeri, & B. Babic. (Eds.), *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond* (pp. 181-203). London: Continuum.
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. London: Irvington Press.
- Hart, R. (1992), Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. In R. Hart. (Ed.), *Children's Experience of Place: UNICEF, Florence*. New York, NY: Knopf.
- Harvey, D. (1990). Between Space and Time: Reflections on the Geographical Imagination. *Annals of the Association of American Geographers*, 80(3), 418-434.
- Hazekamp, J. (1985). *Rondhangen als tijdverdrijf: Over het onder-elkaar-zijn van jongens en meisjes in de vrije tijd*. Amsterdam: VU.
- Hermanns, J. M. A. (2007) 'Opvoeden en opgroeien: een visie achter het beleid.'. In P. A. H. van Lieshout, M. S. S. van der Meij, & J. C. I. de Pree. (Red.), *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid* (pp. 21- 49). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hermanns, J. M. A. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Hermanns, J. M. A. (2013). *Een pedagogische lente: Het storingsvrije kind*. Lezing voor het

congres van de Vereniging ter Bevordering van de Studie der Pedagogiek, 1 oktober 2013. Geraadpleegd op 10 juni 2016, van <http://www.vbsp.nl/download/CAwdeAwUUKdAWQ>

Hermes, J., Naber, P., & Dieleman, A. (2007). *Leefwerelden van jongeren: Thuis, school, media en populaire cultuur*. Bussum: Coutinho.

Hilhorst, P., & Zonneveld, M. (2013). *De gewoonste zaak van de wereld: Radicaal kiezen voor de pedagogische civil society*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

Hillman, M., Adams, J., & Whitelegg, J. (1990). *One false move...: A study of children's independent mobility*. London: PSI.

Hockney, D. (2012). *Perspektive Diagram*. Geraadpleegd op 18 maart 2016, van <http://blog.radiovaticaan.de/der-versuch-der-vielen-blicke/>

Hoffmann, J. (2004). *Citizenship beyond the State*. London: Sage.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. Oxford: Oxford University Press.

Hu, Y., Wood, J. F., Smith, V., & Westbrook, N. (2004). Friendships through IM: Examining the relationship between instant messaging and intimacy. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2004.tb00231.x>

Huber, J. & Clandinin, D. J. (2002). Ethical Dilemma's in Relational Narrative Inquiry with Children. *Qualitative Inquiry*, 8(6), 785-803.

Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment: Supporting and limiting factors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 300-317.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B. ... Tripp, L. (2007). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Jacobs, J. (1961). *The death and life of great American cities*. New York, NY: Random House.

Jacobson Pettersson, H., & Ewijk, H. van. (2010). Citizenship and civil society discourse. In H. van Ewijk (Ed.), *European Policy and Social Work: Citizenship-based social work* (pp. 45-59). London: Routledge.

James, A. (2011). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & S. Honig. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). London: Palgrave Macmillan.

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jans, M. (2004). Children as citizens: Toward a contemporary notion of child participation. *Childhood, 11*, 27-44.

Jansen, E. L. (2013). Spelen met gelijke middelen: overstijgende narratieven als instrument voor sociale transformatie. *Journal of Social Intervention, 22*(4), 43-60.

Jansen, E. L., & Biene, M. A. W. van. (2010). Het verbinden van formele en informele ondersteuning met vraagpatronen. In J. Steyaert & R. Kwekkeboom. (Red.), *Op zoek naar duurzame zorg: Vitale coalities tussen formele en informele zorg*. (pp. 178-188). Utrecht: Movisie.

Jansen, E. L., & Biene, M. A. W. van. (2011). Maatschappelijke leeropgaven met narratieve vraagpatronen. In G. Walraven & C. Pen. (Red.), *Van de maakbare naar de lerende stad* (pp. 75-83). Antwerpen: Garant.

Jansen, E., Meesters, J., Biene, M. van, Heuvel, L. van der, & Spikker, J. (2014). *Leerarrangement Overstijgend Narratief: minor Samenwerken aan een duurzame civil society*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Jones, O., Williams, M., & Fleuriot, C. (2003). 'A new sense of place?' The implications of mobile wearable ICT devices for the geographies of urban childhood. *Children's Geographies, 1*(2), 165-180.

Jumelet, H., & Wenink, J., (2012). *Zorg voor onszelf? Eigen kracht van jeugdigen, opvoeders en omgeving: Grenzen en mogelijkheden voor beleid en praktijk*. Amsterdam: SWP.

Jurrius, K. (2012). *Uit de spagaat! Naar een kwaliteitsraamwerk voor Participatief Jongeren Onderzoek* (Proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Karsten, L., Kuiper, E., & Reubsaet. (2001). *Van de straat? De relatie en openbare ruimte verkend*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Karsten, L. (2002). Mapping Childhood in Amsterdam: the Spatial and Social Construction of Children's Domains in the City. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 93(3), 231-241.

Katz, C. (2006). Power, space, and terror: Social reproduction and the public environment. In S. Low & N. Smith. (Eds.), *The politics of public space* (pp. 105-121). London: Routledge.

Kesselring, M. C. (2010). *Allemaal Opvoeders, webpublicatie 1: Theoretische verkenning*. Geraadpleegd op 3 januari 2016, van <http://www.allemaalopvoeders.nl>

Kesselring, M. C., Winter, M. de, Horjus, B., & Yperen, T. van. (2013). Allemaal opvoeders in de pedagogische civil society: Naar een theoretisch raamwerk van een ander paradigma voor opgroeien en opvoeden. *Pedagogiek*, 33(1), 5-20.

Keune, C. (1993). *Jeugdonderzoek onderzocht: Trendstudie over de ontwikkelingen in het jeugdonderzoek uit de periode 1982-1991*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 7(6), 679-692.

Klein, M. van der, & Bulsink, D., Gaag, R. S. van der. (2012), *Pedagogische civil society voor beginners: Hoe professionals en vrijwilligers goed kunnen samenwerken rond jeugd en gezin*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Kuiper, E., Veugelers, W. M. M. H., & Vanobbergen, B. (2010). Wat betekent jong-zijn vandaag? Inleiding op themanummer jeugd. *Pedagogiek*, 30(1), 3-8.

Kuiper, R. (2009). *Moreel kapitaal: De verbindingskracht van de samenleving*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

Kunneman, H. P. (2008). Moraliteit in relaties en opvoeding: Een kritisch-humanistisch perspectief. In G. Jennes. (Red.), *Zin in gezin: Kan levensbeschouwing de duurzaamheid van relaties veranderen* (pp. 59-81). Tiel: Lannoo.

Kunneman, H. P. (2013). Slotbeschouwing: De tweede postmoderniteit als politieke context van normatieve professionalisering. In H. van Ewijk & H. Kunneman. (Red.), *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 199-218). Amsterdam: SWP.

Lauwers, H. (2014). Ethische overwegingen. In C. Dedding, K. Jurrius, X. Moonen & L. Rutjes. *Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek: Ethiek, methoden en*

resultaten van onderzoek met en door jeugd (pp. 75-83). Houten: LannooCampus.

Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational studies*, 54(1), 34-50.

Leavy, J., & Smith, S. (2010). Future farmers: Youth aspirations, expectations and life choices. *Future Agricultures Discussion Paper*, 13, 1-15.

Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.

Lieberg, M. (1997). Youth in their Local Environment. In R. Camstra. (Red.), *Growing Up in A Changing Urban Landscape* (pp. 90-108). Assen: Van Gorcum.

Lightfoot, J., Wright, S., & Sloper, P. (1999). Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views. *Child: Care, health and development*, 25(4), 267-284.

Linden, F. J. van der. (1991). *Adolescent lifeworld: Theoretical and empirical orientations in socialization processes of Dutch youth*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Lister, R. (1998). Citizenship and difference: Towards a differentiated universalism. *European Journal of Social Theory*, 1(1), 71-90.

Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential 1. *Citizenship studies*, 11(1), 49-61.

Lister, R., Smith, N., Middleton, S., & Cox, L. (2003). Young people talk about citizenship: Empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship studies*, 7(2), 235-253.

Logister, L. (2004). *Creatieve Democratie: John Dewey's pragmatisme als grondslag voor een democratische samenleving*. Budel: DAMON.

Lorenz, W. (2007). Practising history: Memory and contemporary professional practice. *International Social Work*, 50(5), 597-612.

Lynch, K. (Ed.) (1977). *Growing Up in Cities: Studies of the Spatial Environment of Adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toulca, and Warszawa*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- Madanipour, A. (Ed.). (2010). *Whose Public Space? International Case Studies in Urban Design and Development*. London: Routledge.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge Press.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: Praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Matthews, H., Limb, M., & Taylor, M. (1999). Young people's participation and representation in society. *Geoforum*, 30(2), 135-144.
- Matthews, H., & Limb, M. (2000). *Exploring the Fourth Environment: Young People's Use of Place and Their Views on Their Environments*. Swindon: Economic and Social Research Council.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mead, M. (1970). *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*. London: The Bodley Head.
- Meesters, J., Basten, F., & Biene, M. van, (2010). Vraaggericht werken door narratief onderzoek. *Journal of Social Intervention*, 19(3), 21-37.
- Meewisse, M. (2010). De stenen stad als opvoeder. *PiP*, 16(54), 16-21.
- Meijs, L. C. P. M., Baren, E. A. van, Hoogervorst, N., Metz, J. W. & Roza, L. (2012). *Pedagogische civil society: Het verkeerde concept*. Geraadpleegd op 19 april 2017 van, <http://www.socialevraagstukken.nl/pedagogische-civil-society-het-verkeerde-concept-2>
- Metz, J. W. (2006). *De tweeledige werking van intermediairen voor burgerparticipatie* (Proefschrift). Amsterdam: Humanistics University Press.
- Minister Rouvoet presenteert De Jeugdmonitor. (2008). *Zorg en Financiering*, 7, 82. <https://doi.org/10.1007/BF03096330>
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge*. Weinheim: Juventa.
- Naido, K. (2003). *Civil society, Governance and Global Society*. Geraadpleegd op 20 juni 2017, van http://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/naidoo_copy3.pdf
- Notten, A. L. T. (2004). *Overleven in de stad: Inleiding tot sociale kwaliteit en urban education*. Antwerpen: Maklu.

- Nio, I. (2001). Publieke ruimte in de netwerkstad. In T. De Vos. (Ed.), *Publieke ruimte: Een andere aanpak* (pp. 22-56). Brugge: Die Keure.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). *The quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- Osch, D. van, & Zijl, R. (2011). *Basisboek Social Media*. Den Haag: Boom Lemma.
- Parton, N. (2008). The 'Change for Children' Programme in England: Towards the 'preventive-Surveillance State'. *Journal of Law and Society*, 35(1), 166-187.
- Peeters, J. M., & Woldringh, C. (1993). *Leefsituatie van kinderen tot 12 jaar in Nederland*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Percy-Smith, B., & Matthews, H. (2001). Tyrannical spaces: Young people, bullying and urban neighbourhoods. *Local Environment*, 6(1), 49-63.
- Pijpers, R., & Haan, J. de. (2010). *Contact! Kinderen en nieuwe media*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Pols, J. (2006). Washing the citizen: Washing, cleanliness and citizenship in mental health care. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 30(1), 77-104.
- Popkewitz, T. S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: A historical excursus into the present. In M. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist, & T. S. Popkewitz. (Eds.), *Governing children, families and education: Restructuring the welfare state* (pp. 35-61). New York, NY: Palgrave Press.
- Prout, A. (2011). Taking a step away from modernity: Reconsidering the new sociology of childhood. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 4-14.
- Putters, K. (2014). *Rijk geschakeerd: Op weg naar de participatiesamenleving*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, NY: Simon and Schuster.

Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M., (2011). *The Palgrave Handbook of childhood studies*. London: Palgrave MacMillan.

Rasmussen, K., & Smidt, S. (2003). Children in the neighbourhood: The neighbourhood in the children. In P. Christensen & M. O'Brien. (Eds.), *Children in the city: Home, neighbourhood and community* (pp. 82-100). London: Routledge.

Rasmussen, K. (2004). Places for children - children's places. *Childhood*, 11(2), 155- 173.

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2000). *Aansprekend burgerschap*. Geraadpleegd op 19 juni 2017, van https://www.raadrvs.nl/uploads/docs/Aansprekend_burgerschap.pdf

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2008). *Versterking voor gezinnen: Versterken van de village: Preadvies over gezinnen en hun sociale omgeving*. Geraadpleegd op 10 juni 2016, van https://www.raadrvs.nl/uploads/docs/Versterking_voor_gezinnen.pdf

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2012). *Ontzorgen en normaliseren: Naar een sterke eerstelijnsgezondheidszorg*. Geraadpleegd op 19 juni 2017 van, <http://kinderrechtenu.nl/images/downloads/Ontzorgen%20en%20normaliseren.pdf>

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling. (2011). *Bevrijdend kader voor de jeugdzorg*. Geraadpleegd op 19 juni 2017, van https://www.raadrvs.nl/uploads/docs/Briefadvies_Bevrijdend_kader_voor_de_jeugdzorg.pdf

Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling & Raad voor de Volksgezondheid & Zorg. (2009). *Investeren rondom kinderen*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

Roets, G., Roose, R., Claes., Vandekinderen, C., Hove, G, van, & Vanderplasschen, W. (2012). Reinventing the employable citizen: A perspective for social work. *British Journal of Social Work*, 42(1), 94–110.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of human development*, 6(1), 93-117.

Robeyns, I. (2006), "The Capability Approach in Practice". *The Journal of Political Philosophy*, 14(3), 351–376.

- Robeyns, I. (2016). Capabilitarianism. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 397-414.
- Robeyns, I., & Veen, R. J. van der. (2007). *Duurzame kwaliteit van leven: Conceptuele analyse voor empirisch onderzoek*. Rapport 550031005/2007. Bilthoven: Milieu- en Natuurplanbureau.
- Robeyns, I. (2004) De kwaliteit van het leven: Drie politiek-filosofische benaderingen. *Ethiek & Maatschappij*, 7(1), 3-16. Geraadpleegd op 19 februari 2016, van <https://uu.academia.edu/IngridRobeyns>
- Robson, C. (2011). *Real World Research: A resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (3rd ed). West Sussex: John Wiley.
- Rooij, A. J. van., Schoenmakers, T. M., Eijnden, R. J. van den, & Mheen, D. van de. (2012). Online video gameverslaving: Verkenning van een nieuw fenomeen. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 90(7), 420-426.
- Roose, R., & Bouverne-de Bie, M. (2007). Do children have rights or do their rights have to be realised? The United Nations Convention on the Rights of the Child as a frame of reference for pedagogical action. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 431-443.
- Roose, R., Mottart, A., Dejonckheere, N., Van Nijnatten, C., & De Bie, M. (2009). Participatory social work and report writing. *Child & Family Social Work*, 14(3), 322-330.
- Schalock, R. L., & Begap, M. J. (Eds). (1990). *Quality of life: Perspectives and issues*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schouten, A. P. (2007). *Adolescents' online self-disclosure and self-presentation*. Amsterdam: The Amsterdam School of Communications Research.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2010). The place of capability in a theory of justice. In H. Brighthouse & I. Robeyns. (Eds.), *Measuring justice: Primary goods and capabilities* (pp. 239-253). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sen, A. (2011). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simons, R. J. (2007). Contouren van informeel leren. *Leren in Organisaties*, 7(12), 19-21.
- Smeijsters, H. (2008). *Handboek Creatieve Therapie* (3e druk). Bussum: Coutinho.
- Steinberg, S. (2006). Critical Cultural Studies Research: Bricolage in action. In K. Tobin & J. Kincheloe. (Eds.), *Doing Educational Research: A handbook* (pp. 117-137). Rotterdam: Sense.
- Teschl, M., & Comim, F. (2005). Adaptive preferences and capabilities: some preliminary conceptual explorations. *Review of social economy*, 63(2), 229-247.
- Thijssen, W. (2012, 13 november). Zwaarste jeugdstraf uitlokken Facebookmoord. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 3 juli 2017, van <http://www.volkskrant.nl/archief/zwaarste-jeugdstraf-uitlokken-facebookmoord~a3346921/>
- Tilly, C. (2006). *Why? What happens when people give reasons – and why*. Princeton: Princeton University Press.
- Timmermans, W., Goorberg, F. van den, Slijkhuis, J., Cilliers, J. (2013). *Het verhaal van de plek, placemaking en storytelling*. Velp: Hogeschool van Hall Larenstein.
- Torrance, K. (1998). *Contemporary childhood: Parent-child relationships and child culture* (Dissertation). Leiden: Leiden University.
- Travlou, P. (2003). *Teenagers and public space: Literature review*. Edinburgh: Edinburgh College of Art and Heriot-Watt University.
- Tuan, Y. F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Turner, B. S. (1986). *Citizenship and Capitalism London*. Boston: Allen and Unwin.
- Uhm, J. A., Lewis, F., & Banerjee, T. (2011). Children's Capibilities: Toward a Framework for Evaluating the Built Environment. In M. Biggeri, J. Ballet, & F. Comim. (Eds.), *Children and the Cabaility Approach* (pp. 304-328). London: Palgrave Macmillan.
- Ünlüsoy, A., Haan, M. D., & Leander, K. (2010). Netwerken van jongeren als nieuwe leeromgevingen. *Pedagogiek*, 30(1), 43-57.

Valentine, G. (1997). A safe place to grow up? Parenting, perceptions of children's safety and the rural idyll. *Journal of rural studies*, 13(2), 137-148.

Valentine, G. (2004). *Public Space and the Culture of Childhood*. Hampshire: Ashgate.

Valkenburg, P. M. (2014). *Schermgaande jeugd: Over jeugd en media*. Amsterdam: Prometheus Bert Bakker.

Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New Media & Society*, 7(3), 383-402.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental psychology*, 43(2), 267.

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127.

Vandekinderen, C., Roets, G., Roose, R., & Hove, G. van. (2012). Rediscovering Recovery: Reconceptualizing Underlying Assumptions of Citizenship and Interrelated Notions of Care and Support. *The Scientific World Journal*, Article ID 496579. <https://doi.org/10.1100/2012/496579>

Vanderstede, W. (2010). Acterschap in de tweede lijn: Het actorschap van kinderen in ontwerp en planning van publieke ruimte. In *Tussen kind en samenleving: Over het sociale actorschap* (pp. 75-91). Meise: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.

Vegterlo, A. (2014, 23 mei). De meisjes vertrouwden hem. *NRC-Next*. Geraadpleegd op 3 juli 2017, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2014/05/23/de-meisjes-vertrouwden-hem-1380175-a837882>

Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie: Een mixed-methods evaluatie-onderzoek naar de werkzaamheid van een schoolbreed programma voor democratische burgerschapsvorming in de basisschool* (Proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Verschelden, G. (2002). *Opvattingen over welzijn en begeleiding*. Gent: Academia Press.

Verschelden, G., & Ewijk, H. van. (2009). *Cultuur beleven tussen generaties: Lezing op studiedag van de Commissie Cultureel Verdrag Vlaanderen-Nederland*. Gent: Academia Press.

Veugelers, W. (2007). Creating democratic-citizenship education. *Compare*, 37(1), 105–119.

Veugelers, W. (2015). *Burgerschapsvorming in het Nederlands Onderwijs*. Geraadpleegd op 23 juni 2017 van <http://downloads.slo.nl/Documenten/SLOBurgerVeugelersDEF%20RLWV.pdf>

Visscher, S. de. (2008). *De sociaal-pedagogische betekenis van de woonomgeving voor kinderen*. Gent: Academia Press.

Visscher, S. de. (2010). Maakt de buurt het verschil? Een sociaal-pedagogische kijk. *Journal of Social Intervention*, 19(1), 5-21.

Visscher, S. de. (2015). The ideal child in the ideal city? The city as a co- educator. *RC21 International Conference on "The Ideal City: between myth and reality: Representations, policies, contradictions and challenges for tomorrow's urban life": Urbino (Italy) 27-29 August 2015*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1752.7762>

Visscher, S. de, & Bie, B. de. (2008). Children's Presence in the Neighbourhood: A Social-Pedagogical Perspective. *Children & society*, 22(6), 470-481.

Waal, M, de. (2014). *The City as Interface: How New Media Are Changing the City*. Rotterdam: NAI.

Wal, E. van der. (1999). *Zicht op jeugd, zicht op jeugdbeleid: Verslag discussiebijeenkomst*. Assen: Van Gorcum.

Ward, C. (1978). *The child in the city*. New York, NY: Pantheon Books.

Wellman, B., Haase, A. Q., Witte, J., & Hampton, K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment. *American behavioral scientist*, 45(3), 436-455.

Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse: Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva: World Health Organization.

Wildemeersch, D., Jansen, T., Vandenabeele, J., & Jans, M. (1998). Social learning: A new perspective on learning in participatory systems. *Journal for Continuing Education*, 20(2), 251-265.

Winter, M. de. (2000). *Beter maatschappelijk opvoeden: Hoofdpijnen voor een eigentijdse participatie-pedagogiek*. Assen: Van Gorcum.

Winter, M. de. (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: De noodzaak van een pedagogisch offensief*. Gedownload op 13 juni 2016 van http://www.wrr.nl/fileadmin/nl/publicaties/PDF-webpublicaties/Opvoeding__onderwijs_en_jeugdbeleid.pdf

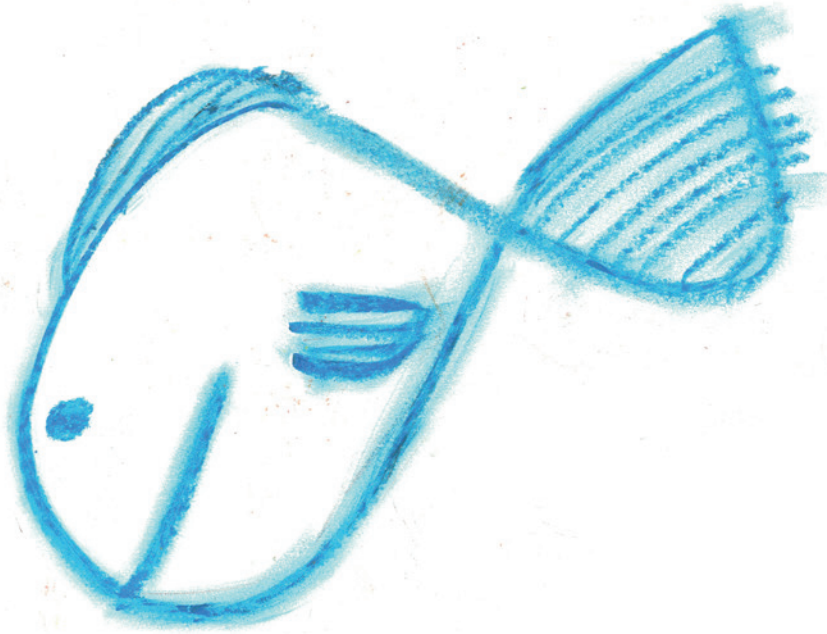
Winter, M. de. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding: Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.

Winter, M. de. (2012). *Socialization and civil society: How parents, teachers and others could foster a democratic way of life* (M. Pearson, Vert.). Rotterdam: Sense.

WRR. (2013). *Publieke zaken in de marktsamenleving*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Zeijl, E., & Du Bois-Reymond M. (1998). Freizeitmuster von Kindern und Jugendlichen in den Niederlanden. In P. Bücher, M. Du Bois-Reymond, J. Ecarus, B. Fuhs, & H. Kruger. (Hrsg.), *Teenie-welten: Aufwachsen in drei Europäischen Regionen* (pp. 213-233). Opladen: Leske +Budrich.

Zwaard, J. van der. (2004). Zoek de verbanden! Sociaal kapitaal als basis voor sociaal beleid. In J. van der Lans. (Eindred.), *Aannemen of waarnemen? Een dynamische kijk op sociaal kapitaal: Jaarboek PON* (pp. 20-57). Tilburg: PON Instituut voor advies, onderzoek en ontwikkeling in Noord Brabant.



SAMENVATTING

Dit proefschrift beschrijft een onderzoek naar de informele wereld van jongeren in Nederland in de leeftijd van tien tot 21 jaar. De informele wereld wordt gedefinieerd als de ongeorganiseerde vrije tijd die jongeren doorbrengen thuis, op straat en in de virtuele ruimte waar ze online actief zijn. De pedagogiek onderscheidt van oudsher drie pedagogische milieus: het gezin als eerste milieu, de school als tweede en alles wat daarbuiten valt als derde milieu. Naast deze traditionele milieus is de laatste decennia een nieuw, virtueel, milieu ontstaan op internet en via nieuwe communicatie-toepassingen. Omdat jongeren bijna overal de beschikking hebben over internet, is er geen strikte scheiding meer te maken tussen deze traditionele opvoedmilieus. Daarmee biedt de oude indeling in milieus nauwelijks houvast aan opvoeders. In dit proefschrift is de informele wereld van jongeren het vertrekpunt om meer inzicht te krijgen in de betekenis van deze wereld voor het opgroeien van jongeren. De jongeren zijn de ervaringsdeskundigen die sociale relaties aangaan met andere jongeren en volwassenen.

Uit het empirisch deel van het onderzoek komen een drietal overstijgende thema's naar voren die jongeren hebben geformuleerd. Deze thema's zijn: "De virtuele wereld is belangrijk", "heb vertrouwen" en "geef ons de ruimte". Op basis van deze thema's wordt beschreven wat de theoretische en praktische implicaties zijn voor het opgroeien van jongeren.

Hoofdstuk 1 beschrijft de aanleiding en oriëntatie op het vraagstuk. Er wordt ingegaan op de decentralisatie van het jeugdzorgbeleid in Nederland en de inhoudelijke vernieuwingen van dit beleid die meer zijn gericht op een goed opgroeklimaat voor jeugdigen. Het concept van de pedagogische civil society wordt uitgewerkt waarbij de nadruk ligt op de verantwoordelijkheid van de burgers bij het opvoeden en opgroeien van jeugdigen. Bij opgroeien spelen horizontale relaties tussen jeugdigen en volwassenen en tussen jeugdigen onderling een belangrijke rol. Dit roept de vraag op hoe we de verantwoordelijkheid voor hoe jongeren opgroeien wederkerig kunnen maken waarbij jongeren en volwassenen een actieve rol hebben. Beleidsmatig is er in Nederland door de jaren heen veel aandacht geweest voor een stelselherziening in de jeugdzorg en minder aandacht voor de vormgeving van een pedagogische civil society en de rol die jongeren zelf hierin zouden kunnen spelen.

De afgelopen decennia is er veel aandacht geweest voor statistisch jeugdonderzoek om statistische gegevens aan te leveren voor beleidsmakers. Ook is er veel evidence-based en oplossingsgericht onderzoek gedaan gericht op de effectiviteit van interventies. Hoewel er de laatste jaren een toename te zien is van kleinschalige kwalitatieve onderzoeken gericht op specifieke

doelgroepen zijn studies vanuit het perspectief van jongeren zelf schaars. Dit heeft geleid tot de centrale vraagstelling: welke betekenis geven jongeren aan hun informele wereld en wat betekent dit voor hun opgroeien?

We formuleerden de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zoeken jongeren in de informele wereld?
2. Met wie verbinden ze zich in deze wereld?
3. Welke betekenissen geven jongeren aan deze verbindingen?
4. Wat draagt het perspectief van jongeren bij aan het opgroeien van jongeren in de samenleving?

Hoofdstuk 2 werkt de begrippen actief burgerschap en civil society uit. Het onderzoek naar hoe jongeren aan hun informele wereld betekenis geven wordt in het discours geplaatst van actief burgerschap en civil society. In het hoofdstuk wordt een korte historie geschetst van het begrip burgerschap van passief burgerschap naar actief burgerschap. De ontwikkeling van het begrip burgerschap laat zien dat allerlei definities en interpretaties door elkaar lopen waarbij een belangrijk thema is of burgerschap iets is dat iedere inwoner heeft of iets is wat verkregen moet worden. We zien de laatste jaren een herdefiniëring van het begrip burgerschap naar een meer normatieve invulling waarbij een verschuiving te zien is van rechten naar plichten en verantwoordelijkheden en burgerschap meer als opgave wordt gezien. Burgerschap kan gezien worden als resultaat wanneer de burger aan zijn verplichtingen voldoet, waarmee burgerschap iets is dat verworven moet worden. Het idee van Lister (1997, 2003) over *differentiated universalism* als antwoord op de tweedeling in het denken over burgerschap wordt uitgewerkt. Zij gaat uit van inclusief burgerschap waarbij uitgegaan wordt van verschillen tussen mensen. Er kan pas van universaliteit gesproken worden als verschillen erbij mogen zijn. Jongeren vormen een aparte groep binnen de studies over burgerschap omdat burgerschap vaak gelijkgesteld wordt met volwassenheid en waarbij jongeren als burgers van de toekomst worden gezien. Hier wordt met name het instrumentele karakter van het begrip zichtbaar waarbij jongeren door een traject te doorlopen goede burgers kunnen worden, maar dat nu nog niet zijn.

In het hoofdstuk wordt betoogd dat actief burgerschap omarmd zou kunnen worden als burgerschap meer gezien wordt als een inclusief en genuanceerd begrip waarbij het accent ligt op relationeel burgerschap en burgerschap als praktijk in context. Relationeel burgerschap ontwikkelt zich door relaties die mensen onderling hebben en waarbij onderlinge betrokkenheid, zorg en interesses van belang zijn. Dit roept de vraag op in hoeverre jongeren in alledaagse praktijken vorm kunnen geven aan hun actief burgerschap.

Actief burgerschap van jongeren komt het best tot zijn recht als het relationele en contextuele karakter van het begrip wordt onderkend. Dit biedt perspectief voor een verdere invulling van een civil society.

In de civil society zijn burgers zelf verantwoordelijk voor hun leven en dienen ze te zorgen voor hun dierbaren en mensen in hun nabijheid en worden ze geacht hun eigen sociale problemen op te lossen. De rationale hierachter is dat mensen niet te veel op de overheid moeten leunen maar meer op elkaar. Behalve dat dit een afbouw van de verzorgingsstaat impliceert, verwijst het ook naar een andere invulling van de sociale agenda. Het roept de vraag op hoe burgers verleid en ondersteund kunnen worden zodat ze grotere verantwoordelijkheid kunnen dragen voor de eigen buurt en de samenleving. Uitgaande van relationeel en contextueel burgerschap van jongeren kan deze vraag geadresseerd worden aan alle burgers waaronder ook jongeren. Een antwoord hierop is het idee achter de zogeheten pedagogische civil society dat is voortgekomen uit maatschappijkritiek op de fragmentarisering van de samenleving waardoor gezinnen alledaagse problemen niet meer aankunnen. De pedagogische civil society behelst actie, emancipatie, participatie, gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en nabijheid. Dit gaat verder dan alleen opvoeden maar betreft ook de vraag over hoe mensen samenleven. In deze vraag valt het begrip van de pedagogische civil society samen met het bredere begrip van de civil society.

Onderzoek naar de informele wereld van jongeren en uitgaan van hun leefwereld past in een genuanceerde gedifferentieerde en relationele interpretatie van burgerschap in een civil society.

Hoofdstuk 3 biedt een theoretisch kader op de informele wereld. Deze wereld wordt conceptueel beschouwd als een wereld die bestaat uit drie verschillende ruimtes die sociaalgeografisch te duiden zijn in de private ruimte, de publieke ruimte en de virtuele ruimte. Voor jongeren bevindt de private ruimte zich in hun ouderlijk huis of in de woning waarin ze wonen en daarbinnen vaak met name hun eigen kamer. Jongeren brengen steeds meer tijd binnenshuis door. Er is tevens steeds meer sprake van een afgeschermd opvoeding. Ouders bevorderen en faciliteren jeugdigen om steeds meer tijd thuis door te brengen. Jongeren communiceren steeds meer via smartphones en blijven op deze manier in contact met hun netwerk. Hierdoor is het minder van belang waar men zich fysiek bevindt. Jongeren kunnen ook vaak binnenshuis meer hun eigen gang gaan omdat volwassenen jongeren vaak alleen tolereren op plaatsen waar zijzelf niet vertoeven.

De publieke ruimte is voor jongeren interessant omdat zij zich in die ruimte kunnen manifesteren als groep. Jongeren willen zich autonoom en

onafhankelijk kunnen bewegen door deze ruimte en dit staat op gespannen voet met de groeiende controle van volwassenen. Volwassenen sluiten jongeren buiten maar jongeren onderling zijn zelf ook niet vaak bereid om hun territorium te delen. Ontmoeting treedt dan alleen op in die ruimte waar iedereen zich welkom voelt. De publieke ruimte kan daarom een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de pedagogische civil society.

De virtuele ruimte schept verschillende gebruikersmogelijkheden (*affordances*) die voor jongeren interessant zijn en waardoor de aantrekkingskracht voor sociale media te verklaren is. Het gaat dan om de mogelijkheid om te communiceren wanneer het jongeren zelf uitkomt en het gebruikersgemak waarmee informatie opgezocht kan worden en contacten onderhouden kunnen worden. Daarbij is de bereikbaarheid die 'ingesteld' kan worden handig voor jongeren waarbij ze zelf kunnen bepalen hoe groot hun publiek is dat getuige kan zijn van de communicatie of waarbij ze juist kunnen kiezen voor anonimiteit. Daarnaast speelt het gemak waarmee inhoud verspreid kan worden een belangrijke rol. Deze gebruiksmogelijkheden vormen enerzijds een bedreiging voor informationele privacy maar vergroten anderzijds de sociale en psychologische privacy en dat laatste is bij uitstek relevant voor jongeren die privacy duiden als controle over wat, wanneer, hoe en met wie ze communiceren.

Alle drie de ruimtes - de private ruimte, de publieke ruimte en de virtuele ruimte - hebben invloed op de zelfstandige ontwikkeling van jongeren, op hun sociale gedrag en op hun sociale participatie in het publieke domein. Voor jongeren lopen deze ruimtes door elkaar. Ze groeien op in een hybride omgeving en weten niet beter. Dit in tegenstelling tot veel volwassenen die andere betekenissen toekennen aan de onderscheiden ruimtes en vanuit dat perspectief naar jongeren kijken.

Hoofdstuk 4 gaat in op de capabiliteitsbenadering (*capability approach*) als interpretatiekader omdat deze benadering een denkkader biedt voor een gezamenlijke en gedeelde verantwoordelijkheid van jongeren en volwassenen bij het opvoeden en opgroeien. De capabiliteitsbenadering gaat uit van een contextgerichte benadering van ontwikkeling en plaatst de vrijheid en verantwoordelijkheid van mensen in relatie tot hun sociale en fysieke omgeving. Agency is hierbij het primaire vertrekpunt: jongeren zullen de kans moeten krijgen om te leren met en van anderen in hun directe omgeving om hun aspiratie-vermogen en aspiraties te kunnen ontwikkelen en zo hun agency verder kunnen ontwikkelen. We gaan daarbij uit van het cyclisch model van Caroline Hart (2014). Dit model laat zien hoe capabiliteiten (*capabilities*) worden gevormd door de hulpbronnen waarover mensen kunnen beschikken. Deze hulpbronnen zijn van invloed op het aspiratievermogen wat weer van belang

is voor de verdere ontwikkeling van capabiliteiten en functioneren. Een belangrijke hulpbron bij de ontwikkeling van capabiliteiten is sociaal kapitaal waarbij zowel *bonding* als *bridging* van belang is. Bonding verwijst naar inbedding in stevige netwerken en bridging verwijst naar het vermogen om zich gemakkelijk in wisselende groepen en contexten aan te passen. Voor het opgroeien van jongeren zijn beiden van belang omdat bonding en bridging samen de sociale samenhang bevorderen. In relatie hiermee wordt in dit hoofdstuk ook dieper ingegaan op het belang van moreel kapitaal en het begrip horizontale moraliteiten. Het gaat hierbij om morele leerprocessen op het niveau van persoonlijke relaties, ouders en kinderen, familieleden en vrienden. Deze horizontale moraliteit is nodig om mensen, waaronder jeugdigen, de gelegenheid te geven te leren 'het goede te doen' en tegelijkertijd hen de ruimte geven om te leren. Sociaal en moreel kapitaal zijn belangrijke hulpbronnen bij de wederkerigheid in relaties die de collectieve verantwoordelijkheid voor het opgroeien van jongeren in de samenleving kunnen versterken. Als een uitbreiding op het capabiliteitsmodel van Hart verbindt het ontwikkelde interpretatiekader capabiliteiten, sociaal, fysiek en moreel kapitaal en aspiratievorming.

Hoofdstuk 5 beschrijft de methoden van het participatieve onderzoek. Om het perspectief van jongeren leidend te laten zijn zijn zij steeds betrokken in vormgeving en analyse van het onderzoek. In totaal hebben 178 jongeren geparticipeerd in de leeftijd van 10 tot 21 jaar. Het onderzoek bestond uit drie fasen, waarin verschillende onderzoeksmethoden zijn gevolgd en gecombineerd. In de eerste voorbereidende en ontwerpgerichte fase is onderzocht hoe we samen met jongeren dit onderzoek konden vormgeven. De tweede fase werd gevormd door een zogeheten narratief 'vraagpatronenonderzoek' waarin 48 jongeren individueel zijn geïnterviewd. De vraagpatronen van de jongeren geven inzicht in wat zij nodig hebben (needs), wat ze eisen (demands), wat zij willen (wants) en wat ze zelf kunnen bijdragen (competences) aan de informele wereld. Het vraagpatronenonderzoek is als middel ingezet om de aspiraties en aspiratierichtingen van jongeren zichtbaar maken. De verhalen van de jongeren vormen het vertrekpunt om op zoek te gaan naar gebeurtenissen, de manier waarop de verteller die ervaart en de betekenissen die de verteller aan geeft. De interpretatiefase bestond uit vijf focusgroepinterviews en drie creatieve workshops met jongeren om de bevindingen die uit het vraagpatronenonderzoek naar voren kwamen verder te duiden.

Hoofdstuk 6 doet verslag van het empirisch onderzoek. Het collectieve verhaal van de informele wereld van jongeren, gereconstrueerd uit de narratieve interviews, maakt inzichtelijk wie en wat jongeren belangrijk vinden. Ze willen

herkend en erkend worden voor wat zij te bieden hebben en evenals volwassenen deel uitmaken van de samenleving. Er zijn door jongeren drie overstijgende vraagpatronen geformuleerd: "De virtuele wereld is belangrijk", "Geef ons de ruimte" en "Heb vertrouwen".

Het eerste vraagpatroon "De virtuele wereld is belangrijk" geeft inzicht in het belang van internet en digitale communicatie in het leven van jongeren. De belangrijkste middelen die daarvoor in de verhalen naar voren kwamen zijn: Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram en Skype. De verhalen maken duidelijk dat jongeren een groot deel van hun leven in de virtuele wereld doorbrengen. Er is een onderscheid te maken in de publieke virtuele omgeving, de semi-publieke virtuele omgeving en de private virtuele omgeving. De publieke virtuele omgeving speelt een kleine rol in de verhalen van de jongeren. De virtuele sociale omgeving is qua samenstelling niet wezenlijk anders dan de sociale omgeving. Deze bestaat vaak om dezelfde personen. In de semi-publieke wereld worden zaken gedeeld die niet direct voor een persoon bedoeld zijn maar voor een afgeschermd bredere kennissenkring van jongeren. In de private virtuele omgeving gaat het om bijvoorbeeld communicatie met een persoon middels WhatsApp. De virtuele omgeving biedt jongeren de mogelijkheid om met elkaar af te spreken en ervaringen uit te wisselen. Jongeren zijn hier voortdurend met elkaar in contact. Jongeren vinden de virtuele omgeving ook van belang vanwege de mogelijkheid om voortdurend bereikbaar te zijn. Deze bereikbaarheid zien jongeren als een uiting van vriendschap. Het 'er voor elkaar zijn' kent nauwelijks grenzen. Jongeren maken volwassenen wegwijs in de virtuele wereld. Ze helpen en ondersteunen volwassenen bij het gebruik van nieuwe applicaties. Allochtone jongeren geven aan dat ze via sociale media veel contact onderhouden met familie in het buitenland en hun ouders ondersteunen dit ook te doen.

Het tweede vraagpatroon "Geef ons de ruimte" beschrijft de behoefte van jongeren aan eigen ruimte in de publieke ruimte maar ook thuis in de private ruimte. Ze hebben behoefte aan eigen plekken die evenwel zeldzamer worden. In de beleving van jongeren zien volwassenen het ongeorganiseerde samenzijn vaak als een probleem. Jongeren hebben enerzijds behoefte aan besloten plekken voor henzelf, anderzijds voelen ze zich juist ook prettig waar veel mensen zijn. Er is een spanning tussen eigen verantwoordelijkheid en behoefte aan toezicht. Jongeren geven aan behoefte te hebben aan autoriteit. Ze geven ook aan behoefte te hebben aan ruimte waar ze zich op hun gemak voelen en ruimte hebben voor privacy.

Het derde en laatste vraagpatroon "Heb vertrouwen" laat zien dat het begrip vertrouwen een sleutelbegrip is in de verhalen van jongeren. Het gaat over de betekenis die zij toekennen aan verschillende relaties. Het vertrouwen

in ouders en familie is groot. Het onderling vertrouwen tussen vrienden is belangrijk maar broos. Jongerengroepen onderling laten weinig vertrouwen zien en er is weinig vertrouwen tussen jongeren en volwassen wijkbewoners, veelal veroorzaakt door beeldvorming. Jongeren geven aan dat het begrip vertrouwen te maken heeft met geven en nemen. Centraal in het begrip staat volgens hen het woord trouw en dit begrip verduidelijkt de band die jongeren hebben met een ander.

Uit de resultaten komt naar voren dat jongeren in de privésfeer heel goed weten welke bijdragen ze willen en kunnen leveren. Denk bijvoorbeeld aan ondersteuning aan anderen bij het gebruik van digitale middelen. Ook het voortdurende bereikbaarwillen zijn is te zien als een uitdrukking van continue zorg voor elkaar. Zij voelen minder verantwoordelijkheid voor de publieke ruimte en leggen deze met name bij volwassenen.

Hoofdstuk 7 gaat in op het betrekken van jongeren bij het doen van onderzoek en het inzetten van hun ervaringsdeskundigheid tijdens de verschillende onderzoeksfasen. De onderzoeks aanpak kende een driedelig doel. Allereerst was het doel om gegevens op te leveren voor de beantwoording van de onderzoeksvragen (empirisch doel). Daarnaast is er ook gewerkt aan het gezamenlijk leren van jongeren, onderzoekers en studenten (educatief doel). Het derde doel was jongeren meer invloed te geven zodat er meer recht wordt gedaan aan hoe zij hun wereld zien (emancipatorisch doel). Dit hoofdstuk bevat een kritische beschouwing op het onderzoeksproces.

Participatief onderzoek met jongeren vraagt specifieke vaardigheden, vermogens en een lange adem van onderzoekers. De informele wereld is daarbij een wereld die zelf voortdurend aan verandering onderhevig is en deel uitmaakt van een wereld die steeds complexer wordt. Dit onderzoek was gericht op de informele wereld en had iets paradoxaals omdat de onderzoeksactiviteiten het risico in zich dragen dat deze wereld als het ware gekoloniseerd dreigt te worden door het formele. Tijdens het onderzoek zijn parallelle processen ontstaan doordat de thema's die jongeren van belang vinden gedurende het onderzoeksproces ook een belangrijke rol speelden. Participatief onderzoek doen met jongeren is moeilijk maar betekent niet dat we hun perspectieven niet zouden moeten leren kennen. Zelfsturing en agency van jongeren is hierbij een belangrijk vertrekpunt. Het doen van participatief onderzoek is een actief leerproces voor alle betrokkenen.

Hoofdstuk 8 presenteert een synthese van de bevindingen uit de empirische data en een aantal theoretische concepten om hiermee antwoord te kunnen geven op de vraag wat de betekenis is van de informele wereld voor het

opgroeien van jongeren in de samenleving. Er zijn drie theoretische concepten die uit de reconstructie van de empirische data (de vraagpatronen van jongeren) als overstijgende inzichten naar boven komen en nauw samenhangen met de vraagpatronen. Deze concepten zijn publieke familiariteit, informele netwerken en horizontale moraliteiten. Publieke familiariteit heeft betrekking op het vraagpatroon "Geef ons de ruimte". Het gaat daarbij om de behoefte aan ruimte van jongeren en het zich daarin welkom kunnen voelen. Informele netwerken worden zichtbaar bij het vraagpatroon "De virtuele ruimte is belangrijk" en gaan over het je in verschillende contexten en met verschillende mensen kunnen verhouden. Horizontale moraliteiten zijn van belang bij het vraagpatroon "Heb vertrouwen". Publieke familiariteit, informele netwerken en horizontale moraliteiten kunnen we zien als hulpbronnen die jongeren bij het opgroeien ter beschikking staan en die belangrijk zijn voor de ontwikkeling van aspiratievermogens. Ze hebben betrekking op relaties tussen jongeren onderling en tussen jong en oud. De drie concepten hebben ook invloed op elkaar. Horizontale moraliteiten kunnen publieke familiariteit verstevigen en omgekeerd. Ditzelfde geldt ook voor informele netwerken. Hiermee vormen deze elementen hulpbronnen waarvan de beschikbaarheid tegelijkertijd essentieel is om een civil society voor iedereen mogelijk te maken.



BIJLAGEN

- BIJLAGE 1 Respondenten individuele interviews
- BIJLAGE 2 Definitie categorieën codeerinstrument
- BIJLAGE 3 Selectie van sets narratieven voor de analyse
- BIJLAGE 4 Interviewleidraad
- BIJLAGE 5 Betrokkenen bij de onderzoeksgroep
- BIJLAGE 6 Interviewleidraad focusgroepinterview
- BIJLAGE 7 Focusgroepinterviews en creatieve workshops
- BIJLAGE 8 Afbeeldingen creatieve workshops

BIJLAGE 1. RESPONDENTEN INDIVIDUELE INTERVIEWS

Resp	Geslacht	Leeftijd	Wijk	Opleiding/Werk
1	Man	16	Zwanenveld	Speciaal Onderwijs/vmbo
2	Man	19	Meijhorst	Werk NXP
3	Vrouw	15	Meijhorst	Havo/vwo
4	Vrouw	15	Meijhorst	Havo/vwo
5	Vrouw	13	Meijhorst	Havo/vwo
6	Man	19	Lankforst	Hbo
7	Man	18	Tolhuis	Werk Bakkerij
8	Man	14	Zwanenveld	Havo/vwo
9	Man	16	Malvert	Vmbo-t
10	Vrouw	13	Meijhorst	Havo/vwo
11	Man	14	Teersdijk	Vmbo-kader
12	Vrouw	16	Meijhorst	Speciaal onderwijs
13	Vrouw	16	Tolhuis	Vmbo-t/havo
14	Man	17	Aldenhof	Praktijkschool
15	Vrouw	17	Aldenhof	Werkrestaurant
16	Man	13	Teersdijk	Havo/Vwo
17	Vrouw	14	Tolhuis	Vmbo-t/havo
18	Vrouw	16	Meijhorst	Havo
19	Man	15	Zwanenveld/Aldenhof	Havo
20	Man	14	Tolhuis	Vmbo
21	Man	17	Aldenhof	Praktijkonderwijs
22	Man	12	Lankforst	Basisschool

Resp	Geslacht	Leeftijd	Wijk	Opleiding/Werk
23	Man	17	Weezenhof	Havo
24	Man	20	Meijhorst	ROC
25	Man	13	Meijhorst	Vmbo-kader
26	Man	15	Aldenhof	Vmbo
27	Man	15	Meijhorst	Vmbo
28	Man	14	Aldenhof	Vmbo
29	Man	18	Tolhuis	Werk Bakkerij
30	Man	14	Aldenhof	Vmbo
31	Man	20	Meijhorst	Hbo
32	Vrouw	15	Teersdijk	Vmbo
33	Vrouw	17	Zwanenveld	ROC
34	Vrouw	15	Meijhorst	Havo/vwo
35	Vrouw	21	Malvert	ROC
36	Vrouw	11	Tolhuis	Basisschool
37	Vrouw	11	Tolhuis	Basisschool
38	Vrouw	16	Tolhuis	Vmbo
39	Man	14	Aldenhof	Vwo
40	Vrouw	16	Zwanenveld	Havo
41	Man	14	Zwanenveld	Havo
42	Man	16	Malvert	Vmbo-t
43	Vrouw	11	Malvert	Havo

BIJLAGE 2. DEFINITIES CATEGORIEËN CODEERINSTRUMENT

Categorieën van het WAT. De categorieën geven aan binnen welk domein van de kwaliteit van leven het onderwerp van het narratief valt. In feite geeft deze categorie weer waarover de respondent spreekt. Zie de hoofdtekst en Van Biene, et al (2008) voor verdere uitleg.

WAT	Categorielabel	Omschrijving
1	Fysieke omgeving	Fysieke omgeving betreft alle fysieke aspecten in de omgeving van een geïnterviewde. Hangplekken, winkelcentra, sportmogelijkheden, groenvoorzieningen, speelruimte etc.
2	Virtuele omgeving	Virtuele omgeving betreft alle aspecten in de virtuele ruimte van een geïnterviewde. Sociale media, communiceren via smartphones, internetten en gamen.
3	Private omgeving	Private omgeving betreft alle privé aspecten in de omgeving van een geïnterviewde. De ruimte thuis, op de eigen kamer, privé ruimte bij vrienden.
4	Toegankelijkheid	Toegankelijkheid van voorzieningen gaat over de vraag in hoeverre iedereen recht heeft op of van een product of vorm van dienstverlening gebruik kan maken.
5	Bereikbaarheid	Bereikbaarheid betreft de geografische ligging of afstand tot gebouwen, voorzieningen of activiteiten, alsmede de vervoersmogelijkheden om hier te komen. Het gaat hier om letterlijke (fysieke) bereikbaarheid.
6	Sociale relaties Familie	Sociale relaties betreft de sociale samenhang, controle, contacten, of familieleden iets voor elkaar over hebben en vertrouwen. Tevens valt hieronder het 'gevoel' van jongeren 'er bij te horen' of de aan- of afwezigheid van een sociaal netwerk in de familie. Alles wat tussen familieleden gebeurt en als betekenisvol wordt gezien kan hier onder vallen.
7	Sociale relaties Vrienden	Sociale relaties betreft de sociale samenhang, controle, contacten, of vrienden iets voor elkaar over hebben en vertrou-

		wen vrienden onderling, Tevens valt hieronder het 'gevoel' van jongeren 'er bij te horen' of de aan- of afwezigheid van een sociaal netwerk in de vriendenkring. Alles wat tussen vrienden gebeurt en als betekenisvol wordt gezien kan hier onder vallen.
8	Sociale relaties overig	Sociale relaties betreft de sociale samenhang, controle, contacten, of mensen iets voor elkaar over hebben en vertrouwen tussen mensen in een straat (buren) of een wijk (alle mensen met wie men een sociale relatie kan hebben) of overige contacten via school of bijbaantjes. Tevens valt hieronder het 'gevoel' van jongeren 'er bij te horen' of de aan- of afwezigheid van een sociaal netwerk. Alles wat tussen mensen gebeurt en als betekenisvol wordt gezien kan hier onder vallen.
9	Welbevinden	Onder welbevinden wordt verstaan de uitingen ten aanzien van de lichamelijke en psychische gezondheid en de lichamelijke situatie van de geïnterviewden.
10	Zelfredzaamheid	Zelfredzaamheid betreft de mate van (on-)afhankelijkheid van zorg en ondersteuning, begeleiding, of voorzieningen ten behoeve van beperkingen.
11	Financieel en materieel	Concrete of gevoelsmatige uitingen over de financiële en materiële situatie van de geïnterviewde of zijn/haar omgeving. Hieronder kunnen vallen inkomen, uitkeringen, subsidies, persoonsgebonden budget en materiele bezittingen.
12	Zingeving	Zingeving betekent het zoeken naar of toewijzen van zin, bedoeling of doel van of aan het leven, grote gebeurtenissen of activiteiten in het leven. Hieronder vallen ook uitspraken over levenshouding. Bijvoorbeeld praktiseren van een religie, lidmaatschap van een vrijwilligersorganisatie, levensmotto's.
13	Gemeenschapsactiviteiten	Gemeenschapsactiviteiten zijn alle (georganiseerde) activiteiten welke in een gemeenschap worden georganiseerd en waar mensen elkaar kunnen ontmoeten (Sport, Spelen in een band etc).

14	Culturele voorzieningen	Culturele activiteiten of deelname aan cultuur. (zoals bibliotheek, filmhuis, museum, galerie, et cetera)
15	Commerciële voorzieningen	Commerciële voorzieningen zijn dagelijkse voorzieningen in het maatschappelijk verkeer die commerciële diensten of producten aanbieden zoals winkels en banken.
16	Zorg- en dienstverlening	Zorg gaat over de zorg die jongeren krijgen of zelf geven. Hieronder wordt verstaan lichamelijke zowel als geestelijke gezondheidszorg.
17	Veiligheid	Veiligheid betekent zowel algemene gevoelens van veiligheid en/of angst als ook specifieke aspecten van veiligheid zoals verkeersveiligheid, criminaliteit, (in)stabiele, (on)voorspelbare omgeving of (on)veilig fysieke inrichting van de woonomgeving.
18	Persoonlijke Ontwikkeling	Onderwijs, cursussen, vrijwilligerswerk, beroeps- en vrijetijdsactiviteiten, omgaan met technologie welke de geïnterviewde onderneemt of doet in het kader van de persoonlijke ontwikkeling .
19	Autonomie	Autonomie heeft betrekking op de ervaren mogelijkheden van mensen om eigen beslissingen in vrijheid te kunnen nemen (keuzevrijheid, zelfbeschikking).
20	Biografische informatie	De respondent gaat in op biografische en persoonlijke informatie zoals leeftijd, aantal kinderen, achtergrondinformatie over het verleden, hoe lang in X woonachtig.
21	Overig	Alles wat door de geïnterviewde gezegd wordt, wat niet geplaatst kan worden in de hierboven genoemde categorieën.

Van Biene, et al (2008)

Categorieën van het WIE. Hierbij wordt onderscheiden vanuit welk perspectief het WAT moet worden geïnterpreteerd. De eerste drie rijen gaan over het ruimtelijk perspectief. 'Woning', 'straat' en 'wijk' kunnen gezien worden als schaalniveaus, de nabijheid van waar de respondenten het over hebben. De laatste drie rijen gaan over de verteller en het vertelniveau. Door de inbedding van

taaluitingen in narratieve teksten ontstaan verschillende vertelniveaus. De verteller haalt immers anderen aan, die op hun beurt weer een ander kunnen citeren. Daarnaast is de identiteit van degene die spreekt van belang. Er zijn vertellers die niet alleen als verteller optreden, maar tevens zelf deel uitmaken van het verhaal; dat is zeker bij narratieve interviews het geval. Dit onderscheid wordt aangegeven met de categorieën 'eigen', 'naasten' en 'veraf'. Voor verdere uitleg zie Van Biene, et al (2008).

WIE	Categorielabel	Omschrijving
1	Woning	Eigen woning, wooneenheid
2	Straat	Eigen straat
3	Wijk	Eigen wijk
4	Eigen	De geïnterviewde spreekt over/namens zichzelf
5	Naasten	De geïnterviewde spreekt over/namens directe familie en burens, goede vrienden
6	Veraf	De geïnterviewde spreekt over/namens een abstracte ander, zoals 'jongeren', 'ouderen' of 'allochtonen', niet-bewoners
7	Machthebber	Degene heeft invloed over (zaken in) de eigen situatie
8	Onderdaan	Degene heeft geen of weinig invloed over (zaken in) de eigen situatie
9	Helper	Degene helpt of ondersteunt een ander
10	Tegenstander	Degene werkt een ander tegen
11	Actief	Degene neemt initiatief, komt in beweging of handelt
12	Passief	Degene laat het initiatief bij anderen, staat stil of staat buiten de handeling

Van Biene, et al (2008)

Categorieën van het HOE. Voor de analyse van het HOE is van belang op welke wijze iemand een uitspraak doet. Dit kan zowel gaan over de mening van de respondent over het WAT, maar ook over de wijze waarop de taal vorm gegeven wordt in termen van stijlfiguren en idioom. Bij de eerste twee categorieën gaat het om tevreden- en ontevredenheid. Bij de categorieën vraag en aanbod, probleem en oplossing is bepalend hoe iemand het 'wat' ziet. De laatste vijf categorieën gaan in op de diverse stijlfiguren die mensen hanteren om hun verhaal kracht bij te zetten. Voor verdere uitleg zie Van Biene, et al (2008).

HOE	Categorielabel	Omschrijving
1	Tevreden	De geïnterviewde is tevreden over de kwaliteit van het 'wat'
2	Niet tevreden	De geïnterviewde is niet tevreden over de kwaliteit van het 'wat'
3	Aanbod	De geïnterviewde biedt zelf het 'wat' aan
4	Vraag	De geïnterviewde heeft behoefte aan het 'wat'
5	Probleem	De geïnterviewde beschouwt het 'wat' als een probleem
6	Oplossing	De geïnterviewde ziet het 'wat' als een oplossing
7	Betrokken	De geïnterviewde geeft blijk van sympathie of antipathie
8	Neutraal	De geïnterviewde spreekt feitelijk of zakelijk over het onderwerp
9	Conflict	Er is enige mate van ontaardende tegenstelling of oppositie
10	Harmonie	Er is overeenstemming en afstemming in opinie of handelen
11	Beeldspraak	De geïnterviewde probeert zijn verhaal te verduidelijken door een vergelijking te maken met iets anders
12	Overdrijving	Om kracht bij zijn verhaal te zetten maakt de geïnterviewde gebruik van overdrijving

13	Cliché	De geïnterviewde gebruikt afgezaagde uitdrukkingen
14	Cynisme	De geïnterviewde gebruikt een verbitterde vorm van spot om wat duidelijk te maken
15	Ironie	De geïnterviewde gebruikt een milde vorm van spot, niet kwetsend bedoeld

Van Biene, et al (2008)

BIJLAGE 3. SELECTIE VAN SETS NARRATIEVEN VOOR DE ANALYSE

Hieronder wordt per subvraag een overzicht gegeven hoeveel respondenten er iets over hebben gezegd onderverdeeld in de relevante categorieën van het codeerformat. Daarnaast hoeveel narratieven aan de hand van de selectie zijn geanalyseerd. De combinaties van relevante categorieën die tot de selectie hebben geleid staan telkens weergegeven.

N staat voor hoeveelheid respondenten.

Q staat voor Quotations en geeft het aantal narratieven aan.

Subvraag 1: Wat zoeken jongeren in de informele wereld?

1. Welke virtuele ruimtes zijn belangrijk en waarom zijn die belangrijk?

Virtuele omgeving x eigen (N=25; Q=213)

Virtuele omgeving x eigen x betrokken (N=7; Q=15)

2. Welke publieke ruimtes zijn belangrijk en waarom zijn die belangrijk?

Fysieke omgeving x eigen (N=39; Q=165)

Fysieke omgeving x eigen x betrokken (N=5; Q=9)

3. Welke private ruimtes zijn belangrijk en waarom zijn die belangrijk?

Private omgeving x eigen (N=34; Q=94)

Private omgeving x eigen x betrokken (N=6; Q=11)

Subvraag 2: Met wie verbinden ze zich in deze wereld?

4. Welke relaties gaan ze aan in de informele ruimte?

Virtuele omgeving x sociale relaties familie (N=18; Q=35)

Virtuele omgeving x sociale relaties vrienden (N=28; Q=81)

Virtuele omgeving x sociale relaties overig (N=17; Q=52)

Fysieke omgeving x sociale relaties familie (N=16; Q=25)

Fysieke omgeving x sociale relaties vrienden (N=33; Q=81)

Fysieke omgeving x sociale relaties overig (N=17; Q=30)

Private omgeving x sociale relaties familie (N=20; Q=26)

Private omgeving x sociale relaties vrienden (N=23; Q=40)

Private omgeving x sociale relaties overig (N=6; Q=9)

Subvraag 3: Welke betekenis geven jongeren aan de relaties die ze aangaan in de informele ruimte?

Autonomie	(N=5; Q=14)
Conflict	(N=16; Q=37)
Helper	(N=24; Q=50)
Positief	(N=43; Q=277)
Negatief	(N=38; Q=185)
Onderdaan	(N=8; Q=12)
Passief	(N=12; Q=25)

BIJLAGE 4. INTERVIEWLEIDRAAD

Introduceer het gesprek met de onderstaande informatie en vragen.

Intro Wij zijn blij dat je wilt deelnemen aan dit onderzoek en interview en hiervoor de tijd wilt nemen. Als het goed is, heb je een informatiebrief ontvangen.

Topics aangeven Geef de thema's aan waar het in het interview over gaat:

- Informele ruimte, thuis, straat en wijk, internet/social media
- Keuzes in je leven
- Dagbesteding en vrije tijd
- Onderwijs
- Wonen in Dukenburg
- Sociale contacten
- Ondersteuning

Uitleg over het doel van het onderzoek Je woont in Dukenburg en we willen graag weten wat jij belangrijk vindt in je leven om er achter te komen hoe de leefwereld van jongeren er uit ziet. Daarnaast vinden wij het belangrijk om meer te weten over de informele ruimte. Die tijd en ruimte die je zelf helemaal bepaalt. Deze interviews worden bij nog zo'n 50 jongeren gehouden in de leeftijd van 10 tot 21 jaar. Jouw verhaal is belangrijk bij dit onderzoek. Wij zullen vooral naar je luisteren.

Aangeven dat de gegevens anoniem en vertrouwelijk worden verwerkt Bij het uitwerken van de gegevens wordt jouw naam anoniem opgeslagen of bewaard. Zo kan niemand achterhalen wat jij gezegd hebt.

Als de respondent wil stoppen Als je tijdens het interview besluit dat je niet meer verder wilt, dan kun je dat aangeven. Wij stoppen dan met het interview.

Vertellen dat het gesprek op band wordt opgenomen We hebben een voicerecorder bij ons zodat dit gesprek kan worden opgenomen. Dit zorgt er ook voor dat wij nu niet veel hoeven op te schrijven. Het zal later namelijk worden uitgeschreven. Vanuit de wet is voorgeschreven dat we je om toestemming moeten vragen als we ge-

	<p>bruikmaken van een voicerecorder. Daarom vraag ik je zo meteen, als de recorder loopt, of je toestemming geeft dat dit gesprek wordt opgenomen.</p> <p>Vind je het goed dat dit gesprek wordt opgenomen op band?</p>
Introducerende vragen	
Introductie/opwarmvraag?	Kun je vertellen hoe je heet en hoe oud je bent. Kun je iets vertellen in welke wijk je woont en op welke school of opleiding je zit. Of welk werk je hebt?
HOOFDVRAAG	Neem eens een dag in gedachten en beschrijf/vertel hoe zo'n dag er uit ziet.
Evt. aansluiters bij de hoofdvraag	Dat is interessant, kun je daar iets meer over vertellen? Wat maak je nog meer mee?
Zoek in het verhaal aanknopingspunten over de hoofdt topics (zie onder)	<p><i>Alternatieven:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Je noemt (...), kun je dat toelichten? • Je hebt net (...) gezegd. Kun je dat verduidelijken? • Het is mij opgevallen dat (...). Wat bedoel je daarmee? • Wat zijn jouw ervaringen daarbij? • Wat voor gevoel geeft je dat? • Hoe denk je daarover? • Wat vind je daarvan? • Heb ik het goed begrepen dat.... ?
Vragen die je kunt stellen over de hoofdt topics	
Informele ruimte	<p>Wat doe je als je helemaal niets moet/hoeft? (Weekend, avonden, vakantie)</p> <p>Vertel eens, wat doe je dan?</p> <p>Waarom denk je meteen daaraan?</p> <p>Wat vind je daar belangrijk aan? Met wie ga je dan om?</p> <p>Wat doe je als je op het internet zit? Waar kijk je als eerste op?</p> <p>Wat vind je daar belangrijk aan? (Met wie, waarom, hoe lang en hoe vaak?)</p> <p>Met wie ga je om in deze ruimte? (op internet / via app / op straat)</p>

Wie zijn belangrijk?
Wat maakt dat je met deze personen omgaat?
Zijn er dingen die jullie delen met elkaar?
Wat is er speciaal aan jullie contact?
Wat neem je mee van de personen waar je mee omgaat?
Wat is voor jou anders in manieren van contact?
(Face to face/WhatsApp)
Kan je dat eens uitleggen? Wat vind je prettiger en waarom?

We hebben het nu over de "informele ruimte" gehad, wat leer je hiervan?

Dagbesteding en vrije tijd

Zou je iets willen vertellen wat je zoal doet op een dag. Beschrijf eens jouw weekend van vorige week. Wat heb je zoal gedaan? Waar ben je geweest?

Alternatieven/aanvullingen:

- Wat denk je nodig te hebben in de wijk zodat je hier prettiger voelt?
- Welke bijdrage zou je zelf kunnen leveren?

Afsluitende vraag:

- Heb ik het goed begrepen als ...?
- Klopt het dat je je prettig voelt in deze wijk door ... ?
- Klopt het dat je ... graag anders zou willen zien?

Wonen in Dukenburg

Vertel eens hoe het is om in Dukenburg te wonen. Wat vind je positief?
Wat zou je anders willen?
Kun je iets zeggen over de veiligheid in de buurt?
Wat is jouw lievelingsplek en kun je vertellen waarom dat zo is? Kun je die plek beschrijven?

Alternatieven/aanvullingen:

- Welke contacten heb je in de buurt?
- Kun je daar iets over vertellen?
- Hebben jongeren en volwassenen in de buurt contact en zo ja hoe gaat dat?

Afsluitende vraag:

- Heb ik het goed begrepen als ...?
- Klopt het dat je je prettig voelt in deze wijk door ... ?

<p>Sociale contacten</p>	<p>Kun je vertellen met wie je omgaat? Wie zijn belangrijk voor jou en kun je uitleggen waarom? Hoe vaak zie je je vrienden? Waar zie je ze? Kun je iets vertellen over je familie?</p> <p><i>Alternatieven/aanvullingen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welke contacten heb je in de buurt? • Kun je daar iets over vertellen? <p><i>Afsluitende vraag</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Heb ik het goed begrepen als ...? • Klopt het dat je het belangrijk vindt dat ... ?
<p>Onderwijs</p>	<p>Kun je vertellen op welke school je zit? Wat is dat voor een school? Wat wil je gaan doen na deze school? Kun je uitleggen wat je daarin belangrijk vindt?</p>
<p>Ondersteuning</p>	<p>Wie helpen jou? Van welke voorzieningen maak je gebruik? Wat heb je nodig?</p>
<p>Afsluiting interview</p>	<p>Wilt je nog iets toevoegen aan dit gesprek? Zijn er nog dingen die niet aan bod zijn gekomen in het gesprek maar die je wel belangrijk vindt? Wat vond je zelf van het interview?</p>
<p>Uitleggen wat het vervolg zal zijn</p>	<p>Dit interview zal letterlijk uitgetypt worden. Deze kernpunten worden vergeleken met de kernpunten die wij halen uit de andere interviews die wij houden. De slotconclusies zullen worden gepresenteerd in een terugkoppelbijeenkomst waarvoor je wordt uitgenodigd. Daar zult je dan de gelegenheid krijgen om te reageren op ons onderzoek</p>
<p>Bedanken voor het interview</p>	<p>Ik wil je graag bedanken je tijd en je deelname aan het interview. Ik hoop dat je het gevoel hebt dat je je verhaal hebt kunnen vertellen en dat er naar je verhaal is geluisterd.</p>
<p>Een telefoonnummer achterlaten voor als er nog vragen zijn</p>	<p>Als je nog vragen hebt, kun je terecht bij ...</p>

BIJLAGE 5. BETROKKENEN BIJ DE ONDERZOEKSGROEP

Onderzoeker Hogeschool van Arnhem en Nijmegen:

Joos Meesters

Projectleider Tandem Welzijn:

Bea de Ruijter

Deelnemers vanuit Jongerenwerk Dukenburg:

Wies van Aken

Bart Engelaar

Nordin Boumkass

Robert Mars

Marzouk Mechbal

Hicham Kerkri

Gokhan Cift

Mohamed El Karouni

Zakaria El Karouni

Jamal Nejjari

Studenten pedagogiek HAN per studiejaar:

2012-2013:

Lizzy van den Kamp

Manon van Os

Sophie den Teuling

Mandy Veldhuis

2013-2014:

Ilham Bargoual

Yasmina Benatmach

Maaïke Gubbels

Vera Hennink

Amber Heinrich

Shumairis Sarabia

Rick Pouwels

Auke Jacobs

Mara Jager

Caroline Klijnhout

2014-2015:

Helen Baarslag

Selma Groot

Wendy van Geelen

Denise Geelhoed

Malou Hendriks

Mijke Scholten

Renee van de Sluijs

Lisa Steerneman

Marjolein van Wengerden

Jacquaiame Tromp

Studenten Creatieve Therapie 2014-2015:

Izaa Dee Borst

Karlijn Haanstra

Danja Helmers

Anna Hesseling

Melanie Verweijen

Naomi Voskamp

BIJLAGE 6. INTERVIEWLEIDRAAD FOCUSGROEPINTERVIEW

Vragen:

Uit het vorige onderzoek kwam naar voren dat jongeren die eerder zijn geïnterviewd 'vertrouwen' belangrijk vinden. Iedereen heeft het vaak over vertrouwen maar wat bedoelen we er eigenlijk mee? Dat wil ik graag met jullie bespreken. We willen twee vormen van vertrouwen met jullie bespreken; 'Vertrouwen krijgen' en 'vertrouwen geven'. Eerst willen we met jullie bespreken wat jullie verstaan onder vertrouwen en daarna gaan we in op 'vertrouwen krijgen en vervolgens 'vertrouwen geven'.

THEMA VERTROUWEN

1. Als jullie het over vertrouwen hebben, waar denken jullie dan aan?
Schrijf in paar woorden of zinnen op wat je onder vertrouwen verstaat.
2. Hoe weet je of iemand anders jou vertrouwt? Wat is daarin belangrijk?
Hoeveel moet de ander van je weten om je te kunnen vertrouwen?
3. Wanneer vertrouwen jullie iemand? Kun je voorbeelden geven?

We gaan in op vertrouwen krijgen

4. Is er verschil tussen het vertrouwen dat je krijgt van
 - ouders
 - familie
 - vrienden
 - leerkrachten
 - mensen uit de buurt
 - andere jongerenLeg eens uit? Kun je voorbeelden geven?
5. Kun je voorbeelden geven van situaties waarin vertrouwen voor jou belangrijk was?
6. Uit het vorige onderzoek kwam naar voren dat sommige jongeren veel vertrouwen kregen van ouders, familie, vrienden, leerkrachten, andere jongeren of volwassenen. Sommigen hadden het gevoel dit vertrouwen te missen. Kunnen jullie voorbeelden geven waarbij jongeren veel vertrouwen krijgen?

- Van wie kreeg je dit vertrouwen?
- Wat deed dat met je ?
- Wil je hier meer over vertellen?
- Hoe verschilt het vertrouwen wat je ouders en familie je geven van dat van je vrienden? Kunnen jullie voorbeelden geven? Kunnen jullie dit ook aangeven t.o.v. leerkrachten en mensen in de buurt?
- Als je het gevoel hebt minder vertrouwen te krijgen, zou je kunnen aangeven waardoor dat komt en waar hem dat in zit?

7. Zijn er verschillen soorten 'vertrouwen krijgen' en hoe zouden jullie dat benoemen? Als we het rijtje nalopen kunnen jullie aangeven waar dan vertrouwen uit bestaat?

- ouders
- familie
- vrienden
- leerkrachten
- andere jongeren
- volwassenen

(Wat hoort bij vertrouwen, dat niets wordt verboden of ook begrenzing, kunnen jullie daar meer over vertellen?)

We gaan het nu hebben over vertrouwen geven

8. Ouders, familie en vrienden zijn heel belangrijk kwam in het vorige onderzoek naar voren. Jullie vinden het ook heel belangrijk om anderen vertrouwen te geven. Welke mensen zijn voor jou belangrijk en geven je vertrouwen?
9. Zijn er verschillende soorten van 'vertrouwen geven'? Geef je aan je ouders en familie bijv. een ander soort vertrouwen dan bijv vrienden? Hoe zit dat met bijv buurtbewoners en leraren? Kunnen jullie hier meer over vertellen? Misschien kunnen jullie het met voorbeelden verduidelijken.
10. Hoe bouw je als jongeren vertrouwen op met
- ouders
 - familie
 - vrienden
 - leerkrachten
 - andere jongeren
 - volwassenen

11. Zijn er nog mensen die ook belangrijk zijn waar ik nog niet aan gedacht heb?
12. Jongeren worden door wijkbewoners en volwassenen vaak niet vertrouwd hebben jongeren aangegeven in het eerdere onderzoek.
- Herkennen jullie dit?
 - Wat vinden jullie hiervan?
 - Kunnen jullie je dit voorstellen?
 - Waar ligt dit aan denk je?
13. Wat hebben we je nog niet gevraagd over vertrouwen. Welke vraag zou je aan een ander willen stellen om iets over vertrouwen te weten te komen?

THEMA RUIMTE

In het vorige onderzoek kwam ook het thema 'geef me de ruimte' naar voren. De jongeren uit dat onderzoek bedoelen daarmee ruimte om zich te bewegen en ruimte om zich te laten zien.

Erst wil ik met jullie praten over ruimte om je te bewegen

1. Jongeren gaven aan meer behoefte te hebben aan meer ruimte en plekken zowel buiten op straat als ruimte thuis.
 - Wat bedoelen deze jongeren denk je?
 - Kunnen jullie vertellen wanneer je behoefte aan ruimte hebt, thuis of op straat
 - Kunnen jullie uitleggen waar die behoefte uit bestaat?
 - Over welke soort ruimtes en plekken hebben we het dan? Kunnen jullie voorbeelden geven? (Ruimtes waar alleen jongeren gebruik van mogen maken, ruimtes waar iedereen mag komen, winkelcentrum bijv, ruimte thuis)
2. Jongeren geven aan meer behoefte te hebben aan 'eigen' ruimtes, thuis en buiten op straat. Waar zouden volgens jullie die eigen ruimtes aan moeten voldoen?
3. Kunnen jullie uitleggen op welke plaatsen je op je gemak voelt?
 - Waarom voel je je juist op deze plek op je gemak?
 - Wat maakt deze plek anders dan andere plekken?
 - Wat vinden mensen ervan dat jullie daar komen?
 - Met wie zouden jullie je eigen ruimtes willen delen? Kunnen jullie dit uitleggen en voorbeelden geven?

- Waar zou volgens jullie de buitenruimte, los nog van plaatsen die je beschouwt als van jezelf, aan moeten voldoen zodat jongeren en volwassenen er samen gebruik van kunnen maken? Heb je daar voorbeelden waar het samen gebruiken van de buitenruimte goed gaat? Of juist niet en waar komt dat door?

Wat betreft de social media, het gebruik van internet en gebruik van smartphones gaven jongeren aan af toe begrensd te willen worden in het voortdurend online zijn, appen, facebooken etc. Jullie zijn voortdurend online volgens het vorige onderzoek en deze jongeren hebben aangegeven af en toe behoefte te hebben om af en toe niet online te zijn?

4. Heb jezelf het gevoel dat je soms teveel online bent? Hoe komt dat?
5. Op welke momenten zou je behoefte hebben om niet verbonden te zijn via internet?
6. Vind je dat je meer begrensd zou moeten worden en zou je een voorbeeld kunnen geven van een situatie waarin dat het geval is?
7. Zou je een situatie kunnen beschrijven waarin het prettig was dat je door iemand begrensd werd?
8. Als jullie niet begrensd hoeven te worden, hoe lukt het jullie om je zelf te begrenzen. Hoe zet je de online knop uit? Of als je het niet nodig vindt, kun je uitleggen waarom je dat niet vindt?
9. In het vorige onderzoek kwam ook naar voren dat jongeren veel te bieden hebben aan volwassenen als het gaat om internet en computers. Jongeren zijn vaak handiger en weten er meer over.
 - Herkennen jullie dit?
 - Kunnen jullie voorbeelden hiervan geven?
 - Wat kunnen jullie betekenen voor volwassenen als het gaat om internet en online zijn? Kunnen jullie hier voorbeelden van geven?
 - Wat kunnen volwassenen jullie leren t.a.v. internet en computers. Kunnen je een voorbeeld geven?
10. Welke bijdragen zou jezelf kunnen leveren als het gaat om het gebruik van internet en computers?
 - thuis

- bij vrienden
- op school
- anders

Ruimte en gezien willen worden

In het vorige onderzoek kwam naar voren dat jongeren meer gezien willen worden door volwassenen en meer erkenning willen krijgen van volwassenen. Met erkenning bedoelde de geïnterviewde jongeren dat ze serieus genomen wilden worden.

11. Herkennen jullie dit? Wat is er volgens jullie nodig om erkenning te krijgen van

- ouders
- familie
- vrienden
- leerkrachten

12. Zo ja, wat moet er volgens jou veranderen bij volwassenen zodat jullie die erkenning krijgen van volwassenen? Met erkenning bedoelden de jongeren dat ze serieus genomen wilden worden en gezien wilden worden.

13. Wat zouden volwassenen anders kunnen doen? Kun je voorbeelden van situaties geven en wat doet iedereen dan?

14. Wat zouden jullie zelf kunnen doen? Wat zou je eigen bijdragen kunnen zijn?

15. We hebben het over het begrip 'ruimte' gehad? Zijn er vragen die jullie verwacht hadden maar die ik niet heb gesteld? Welke vragen zijn dat?

BIJLAGE 7. FOCUSGROEPINTERVIEWS EN CREATIEVE WORKSHOPS

Totaal aantal jongeren die hebben deelgenomen: 37

Jongens: 19

Meisjes: 18

Leeftijd: 11 t/m 19 jaar

Datum en locatie	Thema	Activiteit
11 april 2014 Zwanenhoek (jongeren- centrum)	Vertrouwen	Gezamenlijk eten van broodjes Creatieve werkvorm: dier als metafoor Daarna focusgroep interview over vertrouwen
15 april 2014 Lindenberg Alden- hof (Cultureel Centrum)	Ruimte	Gezamenlijk eten van pizza's en dan creatieve werkvorm; droomeiland Focusgroepinterview Ruimte
23 april 2014 Lindholt Brede school	Vertrouwen en ruimte	Geen activiteit alleen focusgroepinterview
24 april 2014 School Aldenhove	Vertrouwen en ruimte	Geen activiteit alleen focusgroepinterview
7 mei 2014 Lindholt Brede school	Ruimte	Gezamenlijk eten van salades en tosti's Alleen focusgroepinterviews

Aantal jongeren	Meisjes	Jongens	Leeftijd
-----------------	---------	---------	----------

8	4	4	11 t/m17
---	---	---	----------

9	5	4	Meisjes 10 t/m 13 Jongens 14 t/m 16
---	---	---	--

6	2	4	11 t/m 19
---	---	---	-----------

7	4	3	Meisjes 11 t/m 14 Jongens 12, 13 en18
---	---	---	--

7	3	4	Meisjes 14, 15 en 17 Jongens 16 t/m 19
---	---	---	---

BIJLAGE 8. AFBEELDINGEN CREATIEVE WORKSHOPS

















DANKWOORD

Bij het werken aan dit promotieonderzoek heb ik veel medewerking en steun gehad van heel veel mensen. Dankbaar kijk ik terug op zes waardevolle jaren.

Allereerst gaat mijn dank uit naar alle jongeren die hun verhalen met mij wilden delen en een belangrijke bijdrage aan dit onderzoek hebben geleverd. Het waren plezierige, ontroerende en soms ook moeilijke gesprekken. Jullie betrokkenheid heeft me geraakt. Speciaal wil ik Teun Rullmann bedanken die de omslag van dit proefschrift heeft gemaakt.

De Hogeschool van Arnhem en Nijmegen wil ik bedanken omdat ik vier jaar lang twee dagen in de week ben vrijgesteld om aan dit proefschrift te kunnen werken. Mijn promotor Hans van Ewijk, mijn co-promotoren Erik Jansen en Martha van Biene voor de wijze waarop jullie mij hebben begeleid. Martha, jij wist me van het begin af aan te inspireren en hebt me de kans geboden om aan dit promotietraject te beginnen. Erik, jij was er altijd. Als ik het niet zag zitten bracht je jouw enthousiasme en energie direct op me over. Ik denk met veel plezier terug aan onze vrijdagmiddagsessies waar we diepgaande inhoudelijke gesprekken hadden. Hans, als ik iemand kan aanbevelen als promotor ben jij het wel. Zo toegankelijk, altijd bereikbaar en zo wijs. Je liet mij mijn weg gaan en mijn eigen onderzoek uitvoeren. Je stelde altijd de voor mij goede vragen en bent gedurende het hele traject vol vertrouwen geweest. Je hebt me enorm geholpen. Wat heb ik veel van jullie geleerd.

Ik wil mijn collega's mede promovendi bedanken. In het klasje van Hans bespraken we onze vorderingen, artikelen en hoofdstukken in wording. Ik denk terug aan vele plezierige bijeenkomsten. Ik heb veel gehad aan jullie commentaar. Carla Bastemeijer, Peter Hendriks, Jaap van der Meiden, Angela Pfaff en Ard Sprinkhuizen, heel veel dank.

Tandem Welzijn was betrokken bij het onderzoek, dank aan de jongerenwerkers werkzaam in Dukenburg. Speciaal wil ik Bea de Ruijter bedanken die in al die jaren heeft meegedacht en meegewerkt.

De afgelopen jaren zijn er 30 studenten afgestudeerd bij de bacheloropleiding pedagogiek en creatieve therapie. Studenten van Pedagogiek Plus hebben meegedacht en geanalyseerd. Al deze studenten hebben een belangrijke bijdrage geleverd aan dit onderzoek. Dank voor jullie inzet!

Selma Markhorst en Marije Smits wil ik bedanken voor hun redactionele aanwijzingen tijdens het schrijfproces.

Bij de opleiding pedagogiek en het lectoraat Versterken van Sociale Kwaliteit (voorheen Lokale Dienstverlening vanuit Klantperspectief) waar ik als docent en onderzoeker al die jaren heb gewerkt voelde ik me gesteund door veel

betrokken collega's en teamgenoten. Een aantal wil ik met name noemen. Maarten Kwakernaak die mij heeft geholpen om de individuele interviews te verwerken en te analyseren. Arjen Doolaar van het studiecentrum die al mijn bronvermeldingen secuur is nagelopen. Ida van Asselt, mijn collega die een jaar eerder met haar promotietraject is gestart, om onze gezamenlijk verzuchtingen en lol die we hadden. Bea van Bodegom waar ik in de laatste fase veel promotie ervaringen met veel plezier heb kunnen delen en Astrid Kemper mijn kamergenoot voor haar luisterende oor.

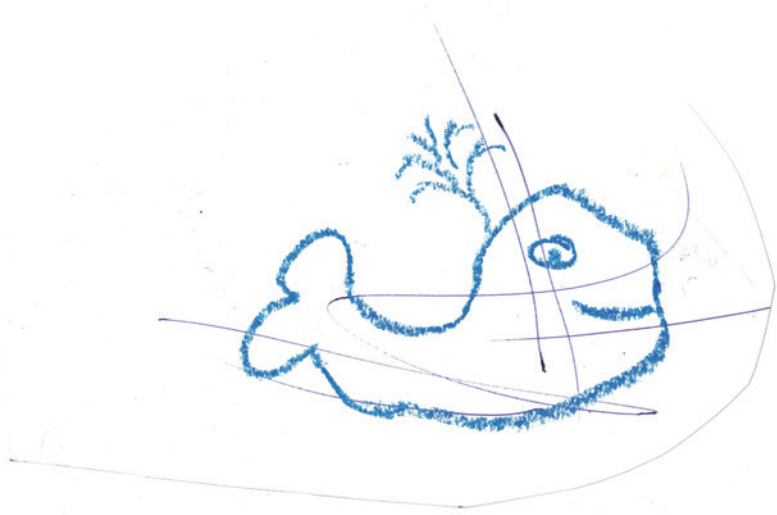
Al mijn vrienden wil ik bedanken voor hun belangstelling en ondersteuning. Ans Haans voor de hulp die ik heb gehad bij de opmaak. Mijn paranimf Mariejo Stassen die zes jaar geleden tijdens onze jaarlijkse wandeltocht het zetje gaf om dit traject aan te gaan en al die jaren mij opbeurende kaartjes stuurde. Mijn broers en zussen wil ik bedanken voor hun betrokkenheid. Dank aan mijn ouders, in herinnering. Mijn moeder die het begin van het promotietraject heeft meegemaakt, reuzetrots was en helaas de afronding niet meer kan meemaken. Ze zou hebben genoten. Mijn vader die gedurende dit hele proces ergens in mijn hoofd aanwezig was. Aan hem draag ik dit proefschrift op. Als laatste de voor mij meest dierbaren, het thuisfront! Wat een geweldige ervaring om samen met je oudste zoon in een promotietraject te zitten. Jannes, wat heb ik genoten van onze gesprekken, je relativering en het samen wijzer worden. Ik voelde jouw hete adem in mijn nek maar ben je net voor! Juul, mijn lieve dochter en paranimf. Jouw humor, gulle lach en analytisch vermogen hebben me vaak geholpen. En dan mijn inspiratiebron van het eerste uur, lieve Pelle, wat is jouw informele wereld groot. Wat een rijkdom! Terwijl jij in jouw informele wereld zat liet je me merken dat er belangrijker zaken in het leven zijn. Waarvoor veel dank. Mijn grootste dank gaat uit naar mijn allerliefste Sjors. Ondanks of dankzij, altijd, door dik en dun!

CURRICULUM VITAE

Joos Meesters (1959) heeft in 1977 haar VWO diploma behaald (Antonius Doctor College, Kerkrade). Van 1977 tot 1983 studeerde ze Pedagogische en Andragogische Wetenschappen in Nijmegen (toenmalige Katholieke Universiteit Nijmegen). Ze studeerde af met een onderzoek naar de mogelijkheden van film en video om de leefwereld van Chileense vluchtelingen in Nederland voor Nederlanders inzichtelijk te maken. Na haar afstuderen was ze projectmedewerker 'Lokale Omroep' bij het Nederlands Instituut van Maatschappelijke Opbouw om te onderzoeken onder welke voorwaarden lokale omroep ingezet zou kunnen worden om burgers zelf de mogelijkheid te geven programma's te maken. Daarna heeft ze gewerkt als documentairemaker in opdracht van onder andere de Centrale voor Pleegzorg, Jeugd en Jongerenwerk Den Bosch en de Pameijerstichting Rotterdam. In alle documentaires stonden de verhalen van mensen centraal staan en heeft zij zich toegelegd op een narratieve manier van werken. Deze functie combineerde ze met diverse beleidsfuncties bij Hogeschool Larenstein, de Radboud Universiteit in Nijmegen en de rechtbank in Arnhem. Vanaf 2006 is zij als docent pedagogiek verbonden aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Zij heeft afstudeerprojecten begeleid en was lid van de curriculumcommissie. In 2008 is zij gestart als onderzoeker bij het lectoraat Versterken van Sociale Kwaliteit (voorheen lectoraat Lokale Dienstverlening vanuit Klantperspectief) en heeft als onderzoeker diverse onderzoeken begeleid. Vanaf 2017 is zij projectleider van het onderzoeksproject Passend Onderwijs, Passende arbeid waarbij vertrekkend vanuit de ervaringsdeskundigheid van kinderen en jongeren een werkwijze wordt ontwikkeld die professionals versterkt om samen met jongeren en betrokken partijen de kloof tussen de leefwereld en systeemwereld te dichten.

Vanaf 2014 is zij mede-initiatiefnemer van het Civil Society Lab van de HAN waar studenten vanuit diverse opleidingen en domeinen samenwerken aan praktijkvraagstukken op het gebied van participatie, leefbaarheid, duurzaamheid, ontgroening en ontmoeting en mobiliteit.

In 2012 is zij gestart met haar promotieonderzoek bij de Universiteit voor Humanistiek onder begeleiding van prof. dr. Hans van Ewijk, dr. Erik Jansen en dr. Martha van Biene (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen). De resultaten van dit onderzoek gericht op de informele wereld van jongeren staan in dit proefschrift beschreven.



Met de decentralisatie van het jeugdzorgbeleid en de toenemende aandacht voor een pedagogische civil society probeert de overheid een antwoord te vinden op pedagogische vraagstukken in de samenleving. De inhoudelijke vernieuwing van dit beleid is gericht op een goed opgroeklimaat voor jongeren waarbij de nadruk ligt op de eigen verantwoordelijkheid van burgers bij het opvoeden en opgroeien. Dit roept de vraag op hoe we de verantwoordelijkheid voor hoe jongeren opgroeien wederkerig kunnen maken waarbij zowel jongeren als volwassenen een actieve rol hebben.

Het boek *Ruimte voor opgroeien, jongeren en het belang van de informele wereld* doet verslag van een kwalitatieve studie en gaat in op de betekenis die jongeren geven aan hun informele wereld. Deze wereld kan opgevat worden als de ongeorganiseerde vrije tijd die jongeren doorbrengen thuis of op straat en in de virtuele wereld waar ze online actief zijn. Jongeren brengen er veel tijd door en hiermee is de informele wereld medebepalend voor het opgroeklimaat. Het onderzoek is verricht in Nijmegen. In totaal participeerden 178 jongeren in het onderzoek. Als belangrijkste narratieven kwamen naar voren; het belang van de virtuele ruimte (altijd voor je vrienden en familie bereikbaar zijn), de behoefte aan ruimte (jongeren zijn vaak 'de weggestuurden' in woonwijken) en het verlangen naar vertrouwen, vertrouwen van volwassenen en ook van vrienden. De informele wereld van jongeren laat zien dat die er is er voor vermaak maar ook voor onderlinge aandacht en zorg voor ouders, vrienden en bekenden. Het collectieve verhaal van de informele wereld van jongeren maakt inzichtelijk wie en wat jongeren belangrijk vinden en wat dit betekent voor hun opgroeien.

Joos Meesters is docent-onderzoeker aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Sinds 2012 combineerde ze deze functie met dit promotieonderzoek aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht. Dit boek is haar proefschrift.

ISBN 978-94-92801-17-3



9 789492 801173 >