

‘Maar je kunt je wel burger voelen!’

Een onderzoek naar de kennis, ervaring en beoefening van burgerschap door jongeren op hun alledaagse plekken



Jessica Vogelzang (s1337610)
Master Thesis Culturele Geografie
Faculteit der Ruimtelijke Wetenschappen
Rijksuniversiteit Groningen
Dalflen, augustus 2008

Begeleider: Dr. B. van Hoven

Samenvatting

Het onderwerp van dit onderzoek is de ervaring en beoefening van burgerschap door jongeren op hun alledaagse plekken. Door middel van het maken van mental maps en foto's door de participanten, zestien diepte-interviews en acht focus-groups is getracht te achterhalen welke plekken voor jongeren belangrijk zijn en hoe ze op die plekken burgerschap ervaren en beoefenen. Hierbij is een vergelijking gemaakt tussen 13-14 jarigen en 16-17 jarigen en jongens en meisjes. Daarnaast is ook naar de rol van de school betreffende de kennis over en het ervaren en beoefenen van burgerschap gekeken.

Voor dit onderzoek zijn twee concepten van belang. Allereerst gaat het om burgerschap. In de wetenschap bestaat geen eensgezindheid over de definitie van burgerschap. In dit onderzoek is ervoor gekozen een definitie bestaande uit een aantal dimensies te gebruiken. Hierbij gaat het om de dimensies: *belonging*, onafhankelijkheid, gelijkheid, verantwoordelijkheid en participatie. De eerste twee dimensies worden als voorwaarden voor het ervaren en beoefenen van burgerschap gezien, terwijl de laatste twee dimensies het daadwerkelijke ervaren en beoefenen van burgerschap inhouden. Gelijkheid wordt in dit onderzoek toegepast op leeftijd en geslacht.

Burgerschap wordt in dit onderzoek toegepast op de plekken thuis, school, buurt, openbare ruimte en hobby's en verenigingen. Deze plekken blijken belangrijk te zijn voor de participanten en komen in de literatuur naar voren als zijnde plekken waar burgerschap ervaren en beoefend wordt.

Uit de focus-group discussies en diepte-interviews komt naar voren dat de participanten geen duidelijk beeld hebben van wat burgerschap inhoudt. Ze relateren burgerschap voornamelijk aan het nationale schaalniveau en niet aan hogere en lagere schaalniveaus.

De ervaring en beoefening van burgerschap vindt het meest thuis en op school plaats. Ook bij hobby's en verenigingen vindt dit soms plaats, afhankelijk van het soort hobby. De ervaring en beoefening van burgerschap in de buurt en de openbare ruimte vindt niet veel plaats. De reden voor deze verschillen kan gezocht worden in de aard van de plek. De buurt en de openbare ruimte zijn plekken met weinig formele structuren die verantwoordelijkheid en participatie in de hand werken. Dit is thuis, op school en bij hobby's wel het geval.

De aard van de ervaring en beoefening van burgerschap is vaak informeel en passief. Informeel houdt in dat de jongeren bijna niet deel uitmaken van een organisatie waarbinnen ze burgerschap kunnen ervaren en beoefenen, bijvoorbeeld de medezeggenschapsraad op school. Passief staat in dit onderzoek voor het participeren in activiteiten, zonder deze zelf georganiseerd te hebben. De jongeren geven aan ook geen behoefte te hebben aan een actievere ervaring en beoefening van burgerschap.

Er kan geconcludeerd worden dat de ervaring en beoefening van burgerschap toeneemt naarmate de participanten ouder zijn. Daarnaast ervaren en beoefenen meisjes meer burgerschap op school, maar kunnen ze zich thuis minder onafhankelijk gedragen.

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van mijn afstudeeronderzoek voor de Master Culturele Geografie. Het onderwerp voor dit afstudeeronderzoek is voortgekomen uit mijn wens om mijn onderzoek in Canada uit te voeren. Helaas bleek dit niet mogelijk en heb ik mijn plannen bij moeten stellen. Ik wilde graag een onderzoek doen waarin jongeren centraal staan, omdat ik ondertussen ook de Educatieve Master heb afgerond. Ik vind het leuk om te onderzoeken hoe jongeren plekken en relaties met andere mensen op die plekken ervaren. Dit sluit goed aan bij de culturele geografie, aangezien hierbij de relaties tussen mensen en plekken centraal staan.

Het schrijven van deze thesis heeft veel tijd gekost, niet te min door de hoeveelheid data die ik verzameld heb. Nu is hij dan eindelijk klaar en kan ik me vol overgave storten op het leven als docent aardrijkskunde.

Ik wil een aantal mensen bedanken zonder wie deze thesis er nooit was gekomen.

Allereerst wil ik de participanten van mijn onderzoek bedanken voor hun openhartigheid en tijd. Ik vind het geweldig dat zij een deel van hun vrije tijd hebben opgeofferd om mee te doen aan het project. Ik heb veel plezier beleefd aan de discussies en interviews.

Ook wil ik de heer Kaptein en mevrouw Bos hartelijk danken voor de mogelijkheid die zij mij hebben gegeven om mijn project op de Van Der Capellen Scholengemeenschap uit te voeren en voor het meedenken over de uitvoerbaarheid van mijn project. Ik heb deze samenwerking als zeer waardevol ervaren.

Een bijzonder dankwoord gaat uit naar mijn begeleider vanuit de Rijksuniversiteit Groningen: dr. Bettina van Hoven. Zij heeft mij altijd, zowel vanuit Canada als vanuit Groningen, kritisch laten kijken naar mijn eigen data en mij vele nuttige boeken en artikelen aangereikt. Ook heeft ze altijd de moeite genomen om verschillende conceptversies van hoofdstukken te bekijken en van commentaar te voorzien.

Daarnaast wil ik graag mijn ouders, zus en schoonfamilie bedanken voor hun interesse in dit onderzoek en mijn studie in het algemeen. Zonder hun steun was deze thesis nooit tot stand gekomen.

Ik wil Rik speciaal bedanken. Hij is mijn grootste steun geweest in het lange traject waarin deze thesis is geschreven. De vele discussies en af en toe een 'schop onder de kont' hebben zeker bijgedragen aan de afronding van dit onderzoek.

Als laatste wil ik mijn oud-bestuursgenoten en mijn mede-UBgangers bedanken. De vele bakjes thee en discussies, vaak ook niet over de thesis, waren erg fijn en motiverend. Ook al ben ik nu één van de laatsten die de thesis afgerond heeft, de steun is altijd gebleven, geweldig! Ik trek de deur van de UB dan ook met een tevreden gevoel achter mij dicht.

Jessica Vogelzang

augustus 2008

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Voorwoord.....	5
Inhoudsopgave.....	7
1. Inleiding op het onderzoek.....	9
1.1 Aanleiding en doelstelling onderzoek.....	9
1.2 Onderzoeksvragen.....	9
1.3 Relevantie onderzoek.....	10
1.4 Leeswijzer.....	10
2. Theoretisch kader.....	11
2.1 Inleiding.....	11
2.2 Burgerschap.....	12
2.3 Alledaagse leven en plekken.....	18
3. Methodologie.....	25
3.1 Inleiding.....	25
3.2 Kwalitatief versus kwantitatief onderzoek.....	25
3.3 Het project.....	26
3.4 De participanten.....	27
3.5 Participerend onderzoek met jongeren.....	28
3.6 Werken met foto's en mental maps.....	30
3.7 Focus-group discussies.....	31
3.8 Diepte-interviews.....	32
3.9 Data-analyse.....	33
3.10 Ethiek.....	34
4. Jongeren en burgerschap op alledaagse plekken.....	37
4.1 Inleiding.....	37
4.2 Alledaagse plekken van de participanten.....	37
4.3 Begrip maatschappij en burgerschap.....	41
4.4 Thuis en familie.....	43
4.5 School en vrienden.....	49
4.5.1 De ervaring en beoefening van burgerschap op school.....	49
4.5.2 De rol van de school.....	55
4.6 Buurt.....	58
4.7 Openbare ruimte.....	62
4.8 Hobby's en verenigingen.....	66
5. Conclusies en aanbevelingen.....	73
5.1 Inleiding.....	73
5.2 Beantwoording deelvragen.....	73

5.3	Beantwoording hoofdvraag.....	76
5.4	Discussie en aanbevelingen.....	78
	Literatuurlijst.....	81
	Bijlagen.....	85

1. Inleiding op het onderzoek

1.1 Aanleiding en doelstelling onderzoek

Recente media-aandacht voor jongeren en burgerschap werd gegenereerd door een boek van Rob Wijnberg. In dit boek, genaamd 'BOEIUH! Het stille protest van de jeugd', wordt de samenleving zoals de jeugd deze ziet aan de kaak gesteld (Wijnberg, 2007). Wijnberg (2007) stelt dat jongeren zich afkeren van het nieuws, niet meer geïnteresseerd zijn in de maatschappij en vooral de heil bij zichzelf zoeken. Hoewel het boek niet expliciet over burgerschap verhaald, kan er toch uit worden opgemaakt dat jongeren zich niet echt betrokken voelen bij de maatschappij. Dit is nu juist ook het beeld dat in de massamedia wordt geschept. De media heeft momenteel veel aandacht voor 'burgerschap'. Vaak wordt hierbij gekeken naar de beoefening van burgerschap door jongeren. Veelal komt hieruit naar voren dat jongeren steeds minder bezig zijn met het beoefenen van burgerschap. Bovenstaand boek is hier een goed voorbeeld van. Doordat dit beeld bestaat, is het interessant om te kijken naar wat jongeren zelf vinden van burgerschap. Hebben zij zelf ook het idee dat ze niet 'meedoen' in de maatschappij, terwijl ze wel mee willen doen, of wordt het beeld dat geschetst wordt door de media bevestigd?

Het onderzoek heeft de volgende doelstelling: Inzicht krijgen in hoe jongeren in aanraking komen met burgerschap in hun dagelijks leven.

1.2 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag van dit onderzoek is:

Wat verstaan jongeren van verschillende leeftijdsgroepen in Zwolle onder burgerschap en hoe ervaren en beoefenen ze dit in hun alledaagse leven?

Het beantwoorden van deze onderzoeksvraag gebeurt door een aantal deelvragen te beantwoorden. Te weten:

- *Wat verstaan jongeren in Zwolle onder burgerschap?*
- *Hoe ervaren en beoefenen jongeren in Zwolle burgerschap op hun alledaagse plekken?*
 - *Hoe ervaren en beoefenen jongeren in Zwolle burgerschap thuis?*
 - *Hoe ervaren en beoefenen jongeren in Zwolle burgerschap op school?*
 - *Hoe ervaren en beoefenen jongeren in Zwolle burgerschap in hun buurt?*
 - *Hoe ervaren en beoefenen jongeren in Zwolle burgerschap in de openbare ruimte?*
 - *Hoe ervaren en beoefenen jongeren in Zwolle burgerschap tijdens hun hobby's en op hun verenigingen?*
- *Hoe beïnvloedt de school het begrip, ervaren en beoefenen van burgerschap van jongeren in Zwolle?*

1.3 Relevantie onderzoek

Er is nog niet veel onderzoek gedaan naar burgerschap vanuit het perspectief van jongeren. Jongeren worden vaak gezien als 'incomplete' burgers (Matthews, 2001). Dit kan een verklaring zijn voor het weinige onderzoek dat gedaan is naar jongeren en burgerschap. Veel onderzoeken over burgerschap zijn gedaan vanuit het perspectief van volwassenen (Leitner & Ehrkamp, 2005; Veronis, 2005). Jongeren krijgen onder andere ideeën over burgerschap door hoe zij er op school mee in aanraking komen (Morgan, 2000). De school heeft als taak om kinderen bekend te maken met hun rollen in het leven en hun plaatsen in de maatschappij (Aitken, 1994:90). Het is daarom interessant om te onderzoeken hoe binnen de context van de school, jongeren omgaan met burgerschap in hun dagelijks leven.

Dit onderzoek zorgt er voor dat er inzicht wordt verkregen in de ideeën over burgerschap bij jongeren. Dit inzicht kan er toe leiden dat er discussies ontstaan over hoe burgerschap wordt overgebracht op jongeren. Dit kan op zijn beurt weer zorgen voor een verandering in de visie van scholen op het burgerschapsonderwijs. Ook zou het zo kunnen zijn dat het discussies initieert over het begrip burgerschap op zich. Er is nog geen eenduidige definitie van burgerschap. Er zouden nieuwe inzichten kunnen ontstaan naar aanleiding van dit onderzoek.

Daarnaast komen jongeren in aanraking met burgerschap in hun overige dagelijkse omgeving. Het alledaagse leven is een begrip dat vaak gebruikt wordt in de geografie, maar wat nauwelijks gedefinieerd is. Henri Lefebvre is een van de weinigen die dit wel gedaan heeft. Zijn kijk op dit begrip is gekarakteriseerd door Holloway en Hubbard (2001). Zij stellen dat het gaat om de plaatsen waar "real" human life can be observed". (p. 35) Het alledaagse leven van jongeren is de laatste tijd vaak onderzocht (Hörschelmann & Schäfer, 2005; Ross, 2005). Het alledaagse leven in dit soort onderzoeken wordt vaak gekoppeld aan een ander thema. Hörschelmann & Schäfer (2005) doen dit aan de hand van globalisering van het alledaagse leven van kinderen. Het gaat dan om de link tussen globalisering en individualisering. Kinderen vormen hun identiteit door een mix van globaliserende en lokaliserende krachten. Ross (2005) onderzocht het gevoel van *belonging* bij kinderen op alledaagse plaatsen. De buurt is hierbij van belang, aangezien dat de plaats is waar kinderen een sterke band mee hebben. Deze onderzoeken gaan allemaal uit van participierend onderzoek. Zulk participierend onderzoek is, zover te overzien is, nog niet gedaan in relatie met het thema 'burgerschap'.

1.4 Leeswijzer

De structuur van deze thesis is als volgt. In hoofdstuk twee wordt de literatuurstudie weergegeven. Hierbij wordt ingegaan op het concept 'burgerschap' en op 'alledaagse plekken'. Ook worden deze twee pijlers met elkaar in verband gebracht. In hoofdstuk drie staat de methodologie van het onderzoek centraal. Vervolgens worden in hoofdstuk vier de resultaten van het onderzoek weergegeven. Dit zal enerzijds betrekking hebben op het begrip van burgerschap van de participanten en anderzijds de ervaring en beoefening van burgerschap op de verschillende alledaagse plekken. Tevens zal de context van de school waarvan de participanten afkomstig zijn, worden besproken. In hoofdstuk vijf zullen vervolgens de verschillende onderzoeksvragen beantwoord worden om zo tot een conclusie te komen. Daarnaast zullen er aanbevelingen voor verder onderzoek gedaan worden.

2. Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Binnen de culturele geografie staan de relaties tussen mensen en plaatsen centraal. In dit onderzoek komen deze relaties ook naar voren. Er wordt namelijk onderzocht of de ervaring en beoefening van burgerschap bij jongeren verschilt per alledaagse plek.

De aandacht voor kinderen en jongeren binnen de geografie is sinds de jaren '70 van de vorige eeuw toegenomen (Holloway & Valentine, 2000). Hierbij ging het eerst voornamelijk om kwantitatief onderzoek naar de ruimtelijke onderdrukking van kinderen en jongeren, maar al snel werden ook meer kwalitatieve methoden gebruikt. Met de opkomst van de kwalitatieve methoden, kwam er in de jaren '80 ook meer aandacht voor de alledaagse plekken van kinderen en jongeren (Aitken, 2001). Roger A. Hart (1979) was één van de eerste onderzoekers die kwalitatieve methoden gebruikte bij het onderzoek naar plaatsperceptie bij kinderen. Zijn methoden kunnen als etnografisch worden bestempeld. Dit houdt in dat data worden verzameld via observaties in het veld waarbij de levens van een bepaalde groep, in dit geval kinderen, centraal staan. Het is niet de bedoeling dat er een algemeen beeld ontstaat van de problematiek, maar dat de verzamelde data gedetailleerd zijn en diep op de materie ingaan (Johnston et al., 1994).

Vandaag de dag zijn er binnen de geografie van jongeren twee stromingen zichtbaar. Enerzijds is er interesse in de ruimtelijke kennis en kaartvaardigheden van kinderen. Anderzijds is er aandacht voor kinderen als sociale actoren, met als doel kinderen een stem te geven in de wereld van volwassenen (Holloway & Valentine, 2000). Binnen deze laatste stroming is er veel aandacht voor 'de plek'. Een sprekend voorbeeld van een onderzoek binnen deze laatste stroming is van Ross (2005) naar het gebruik van plaatsen in de buurt door kinderen voor het spelen en 'socialiseren'. De onderzoeken binnen deze stroming hebben geleid tot de ontwikkeling van een specifieke methodologie waarin kinderen centraal staan. In dit onderzoek staat 'de plek' ook centraal, want de ervaring en beoefening van burgerschap is zeer plekgebonden. Dit onderzoek past duidelijk in de laatste stroming en op de specifieke methodologie zal in hoofdstuk drie worden ingegaan.

Ook is er binnen de geografie van jongeren veel aandacht voor de plaatsen en instituties die het leven van jongeren vormgeven (Aitken, 2001). Daarnaast worden kinderen en jongeren in wetenschappelijke onderzoeken steeds meer als volwaardige mensen gezien en niet als incompleet en/of incompetent (Holloway & Valentine, 2000). Dit onderzoek sluit goed aan op bovenstaande onderzoeken, aangezien het ingaat op de alledaagse plekken van jongeren en er gebruik wordt gemaakt van kwalitatieve data met veel diepgang. Tevens gaat het in op de plekken en instituties die in het leven van jongeren belangrijk zijn. Ook worden de participanten als volwaardig beschouwd, doordat zij bepaalden waarover gesproken werd.

Hieronder zal allereerst burgerschap als concept kritisch worden bediscussieerd. Daarna zal er een relatie met het alledaagse leven worden gelegd, zodat er uiteindelijk een conceptueel model kan worden opgesteld. Hierin worden de relaties tussen alle belangrijke concepten die in het vervolg van dit hoofdstuk worden geïntroduceerd, inzichtelijk gemaakt.

2.2 Burgerschap

T.H. Marshall (1965) is een van de eerste en veel geciteerde wetenschappers die een onderscheid maakt tussen verschillende soorten burgerschap. Hij stelt dat burgerschap bestaat uit een juridische, politieke en sociale laag. Deze indeling wordt vandaag de dag nog vaak door wetenschappers gebruikt.

Er wordt nog steeds onderscheid gemaakt tussen de politieke en juridische definities die focussen op burgerschap op het niveau van de staat (Law, 2006) en de definities die voornamelijk in sociologisch onderzoek worden gebruikt (Hall et al., 1999; Sears et al., 1996). Binnen deze sociologische stroming wordt burgerschap op verschillende schaalniveaus onderzocht (vb. internationaal, nationaal of lokaal). Zo hebben Chastenay et al. (2004) een vergelijking gemaakt tussen Canadese en Belgische opinies van (jong)volwassenen over wat burgerschap inhoudt en hebben Hall et al. (1999) onderzocht hoe jongeren burgerschap ervaren op het lokale schaalniveau en hoe dit hun identiteit beïnvloed. Volgens hen spelen jeugdwerk en andere georganiseerde activiteiten voor jongeren daar een belangrijke rol in. Vooral de schaalniveaus lager dan die van de staat zijn van belang, aangezien dit onderzoek zich richt op alledaagse plekken. Ook op dit lage schaalniveau heeft het ervaren en beoefenen van burgerschap een politieke betekenis, in de vorm van het bestaan van machtsrelaties tussen personen op de alledaagse plekken (Man Ling Lee, 2007).

Naast de drie bovengenoemde lagen van burgerschap stelt Plummer (1995) dat er nog een vierde laag onderscheiden kan worden: de intieme laag. Deze laag heeft te maken met: 'the body and the self: erotic, intimate desires, pleasures, relationships and 'gender experiences'' (p. 151). Vooral de relaties en gender-ervaringen zijn in dit onderzoek van belang.

Er wordt in de literatuur veel nadruk gelegd op de rechten en plichten van burgers (Heater, 1999; Margalit, 1996). Op het niveau van de staat gaat het om formele rechten en plichten, vaak vastgelegd in wetten en regels. Op het niveau van de alledaagse plekken zijn naast de rechten en plichten ook normen en waarden van belang. Er kan zelfs gesteld worden dat normen en waarden op sommige plekken meer van belang zijn dan rechten en plichten. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de thuissituatie.

Daarnaast wordt er in de literatuur veel nadruk gelegd op participatie van burgers in de maatschappij of gemeenschap (Hall et al., 2000; de Winter, 1995). Johnston et al. (1994) stellen dan ook dat burgerschap de omstandigheden omvat die nodig zijn voor het volledig participeren in een gemeenschap. In het licht van burgerschap gericht op de staat gaat het vaak om het gevoel een burger te zijn van een staat en zich voor deze staat te willen inzetten, terwijl het op een lager schaalniveau wederom minder formeel is en gaat om participatie op de alledaagse plekken.

Bij de participatie op alledaagse plekken kan het concept 'actief' burgerschap worden geplaatst (Hall et al., 2007; Orton, 2006). Actief burgerschap staat volgens Orton (2006) voor het daadwerkelijk leveren van een bijdrage aan de lokale gemeenschap. Dit kan in de vorm van het opkomen voor een ander zijn, bijvoorbeeld ingrijpen bij een gevecht op straat, maar ook vrijwilligerswerk speelt hierbij een belangrijke rol. Vrijwilligerswerk geeft bij uitstek de gelegenheid om verantwoordelijkheden te nemen en te participeren in een gemeenschap. Ook bij vrijwilligerswerk kan de indeling in 'formeel' en 'informeel' worden gebruikt. Het actief zijn binnen een organisatie als vrijwilliger (bijvoorbeeld de buurtcommissie) wordt als formeel bestempeld. Activiteiten zonder tussenkomst van een organisatie (bijvoorbeeld boodschappen doen voor de wat oudere buurvrouw) als

informeel. Wel moet in acht worden genomen dat het concept 'actief' burgerschap impliceert dat alle andere vormen van burgerschap passief zijn. Dit heeft een negatieve bijklank (Hall & Coffey, 2007). Bovendien sluit het groepen als, bijvoorbeeld gehandicapten, uit.

Voor een in dit onderzoek bruikbare definitie van burgerschap dienen bovenstaande punten in ogenschouw genomen te worden. Daarnaast is het van belang te bedenken dat in dit onderzoek de ervaring en beoefening van burgerschap op een laag schaalniveau centraal staan. Hierdoor zijn normen en waarden belangrijke factoren. Deze kunnen goed ondervangen worden door een omschrijving van burgerschap in een aantal dimensies. Deze dimensies maken burgerschap ook 'meetbaar'. Deze dimensies zijn: *'belonging, independence and equality, responsibility and participation'* (Hall et al., 1996 p. 504; Hall et al., 2007 p. 283). Deze dimensies sluiten aan bij de hierboven genoemde elementen: rechten, plichten en participatie. De verschillende dimensies zullen hieronder verder uitgewerkt worden.

Belonging

Belonging staat voor het behoren tot een bepaalde groep of op een bepaalde plek. Dit kan de staat zijn, maar ook een lager (of hoger) schaalniveau, bijvoorbeeld die van de school, het werk of de vereniging.

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar het gevoel van behoren tot een (lokale) gemeenschap (Howard & Gill, 2001). Wel is het te verwachten dat een persoon niet actief participeert in een groep of op een plek wanneer die persoon niet het gevoel heeft te behoren tot die bepaalde groep of op die bepaalde plek (Cousineau, 1993). Hij geeft als voorbeeld de aboriginals in Canada. Deze groep heeft zich lange tijd (en nog steeds) niet geaccepteerd gevoeld in de Canadese samenleving en, onder andere hierdoor, minder geparticipeerd in de Canadese samenleving. Dit voorbeeld heeft betrekking op het niveau van de staat, maar hetzelfde principe geldt ook voor alledaagse plekken. Zo kunnen bepaalde subculturen op een school (bijvoorbeeld 'gothics' of 'kakkers') zich ook minder betrokken voelen bij de school en hierdoor minder participeren.

Een gevoel van *belonging* op een plek hangt sterk af van de *sense of place* en identiteit van de persoon. Om een gevoel van *belonging* te hebben moet er een sterke *sense of place* zijn; men moet een emotionele band hebben met de plek. Deze emotionele verbondenheid heeft tot gevolg dat de plek deel gaat uitmaken van de identiteit van de persoon (Holloway & Hubbard, 2001). Voor dit onderzoek kan *belonging* als voorwaarde worden gezien om burgerschap te ervaren en te beoefenen op een bepaalde plek. Er zal daarbij worden gekeken naar de *sense of place* van de participanten op de verschillende plekken en er zal worden nagegaan of het daadwerkelijk zo is dat de participanten minder participeren op plekken waar het gevoel van *belonging* minder sterk is, zoals Cousineau (1993) stelt.

Onafhankelijkheid

Onafhankelijkheid staat gelijk aan zelfstandigheid en het niet geregeld of bepaald zijn door anderen. Jongeren kunnen zich dus onafhankelijk gedragen wanneer er geen andere actoren zijn die bepalen wat de jongeren moeten doen of hoe ze zich moeten gedragen.

Onafhankelijkheid kan in het licht van burgerschap worden gerelateerd aan *agency*. *Agency* is volgens Johnston et al. (1994, p. 256) 'the capabilities of human beings'. De mogelijkheden die mensen hebben bepalen ook de mate waarin mensen zich onafhankelijk voelen. Wanneer iemand bijvoorbeeld veel mogelijkheden tot inspraak

heeft op wat er met de herinrichting van zijn straat gaat gebeuren, zal men zich ook minder afhankelijk voelen van de beleidsmakers.

Een persoon kan zich niet in elke situatie onafhankelijk gedragen. Dit heeft te maken met de macht van andere partijen, zoals hierboven de beleidsmakers (Giddens, 1984). Zij kunnen de onafhankelijkheid van personen in de weg staan door bijvoorbeeld weinig inspraakmogelijkheden te bieden.

Wanneer iemand een bepaalde mate van onafhankelijkheid heeft op een bepaalde plek of in een bepaalde situatie, zal dit bijdragen aan de ervaring en beoefening van burgerschap op die plek of in die situatie. Onafhankelijkheid kan dan ook als een voorwaarde worden gezien voor het ervaren en beoefenen van burgerschap. In de analyse zal worden gekeken in hoeverre de participanten zich onafhankelijk voelen en kunnen gedragen op de verschillende plekken en of een grote onafhankelijkheid ook meer ervaring en beoefening van burgerschap teweeg brengt.

Gelijkheid

Gelijkheid heeft betrekking op het afwezig zijn van verschillen tussen mensen. In dit geval gaat het om verschillen die invloed hebben op de ervaring en beoefening van burgerschap.

Tot aan de jaren '70 van de vorige eeuw was er geen aandacht voor de verschillen tussen groepen burgers (de Winter, 1995). Tegenwoordig worden deze verschillen wel onderkend en onderzocht. Op verschillende vlakken zijn er verschillen tussen burgers. Het eerste verschil is het verschil in gender. Er is nog steeds een ongelijke machtsverhouding tussen mannen en vrouwen welke van invloed is op het kunnen uitoefenen van burgerschap. Zo wordt de openbare ruimte als het domein van de man gezien, terwijl de private ruimte (thuis) als het domein van de vrouw wordt gezien (Skelton, 2000; Valentine, 2001). Hieruit kan geïmpliceerd worden dat het ervaren en beoefenen van burgerschap in de openbare ruimte makkelijker zal zijn voor mannen. Ook zou het voor vrouwen makkelijker moeten zijn om thuis burgerschap te ervaren en te beoefenen.

Daarnaast is er het verschil in leeftijd. Volwassenen worden als volledige burger beschouwd, terwijl kinderen en jongeren gemarginaliseerd worden en als 'ander' worden gezien (Sibley, 1995). Hierop zal later in dit hoofdstuk dieper op worden ingegaan.

In dit onderzoek zal er worden nagegaan of er verschillen zijn in de ervaring en beoefening van burgerschap tussen de leeftijds- en gendergroepen. Bij de analyse van de verschillende alledaagse plekken zal daarbij nog specifiek worden ingegaan op de gelijkheid die de participanten ervaren op die plekken. Opgemerkt dient te worden dat naast deze twee verschillen er ook nog kan worden gedacht aan het verschil in etniciteit en economische (on)afhankelijkheid. Om iedereen burgerschap zo veel mogelijk te laten ervaren en beoefenen zou het zo moeten zijn dat er weinig tot geen verschillen tussen mensen zijn wat betreft de bovengenoemde thema's (gender en leeftijd).

Verantwoordelijkheid

Verantwoordelijkheid houdt in dat er een bepaalde plicht wordt gevoeld om iets goed te laten verlopen. Dit kan een plicht zijn die formeel van aard is, zoals een verantwoordelijke functie op het werk, of meer informeel, wanneer het gaat om het helpen van een familielid die ziek is.

Ook bij deze dimensie kan de relatie worden gelegd met *agency*. Mensen moeten de mogelijkheid hebben om zich verantwoordelijk te kunnen gedragen of om de verantwoordelijkheden te herkennen. Eerder is al gesproken over actief burgerschap. Actief burgerschap kan gezien worden als gedrag dat voortkomt uit het hebben of voelen van verantwoordelijkheden ten opzichte van een gemeenschap. Zoals eerder gezegd

kan dit in de vorm van het opkomen voor een ander of in het doen van vrijwilligerswerk (Orton, 2006). Deze vorm van verantwoordelijkheid kan als vrijblijvend gezien worden. Iemand kan zelf bepalen of hij iets wil bijdragen aan de gemeenschap. Dit is niet het geval bij plichten die horen bij het burgerschap. Hierbij kan gedacht worden aan het betalen van belastingen of zich houden aan de wet (Orton, 2006). Deze verantwoordelijkheden worden duidelijk van bovenaf (via de overheid) opgedragen en gelden voor iedereen. Plichten hebben dus vaak te maken met burgerschap in relatie tot de overheid. In dit onderzoek staat de relatie met de overheid niet centraal, dus zal er, naast verantwoordelijkheden in de vorm van plichten, meer aandacht zijn voor verantwoordelijkheden die informeel van aard zijn. In het volgende hoofdstuk zal worden gekeken of de participanten (in)formele verantwoordelijkheden voelen op de verschillende plekken.

Participatie

Participatie heeft in dit onderzoek betrekking op het deelnemen aan activiteiten of het behoren tot een bepaalde groep, op een plek.

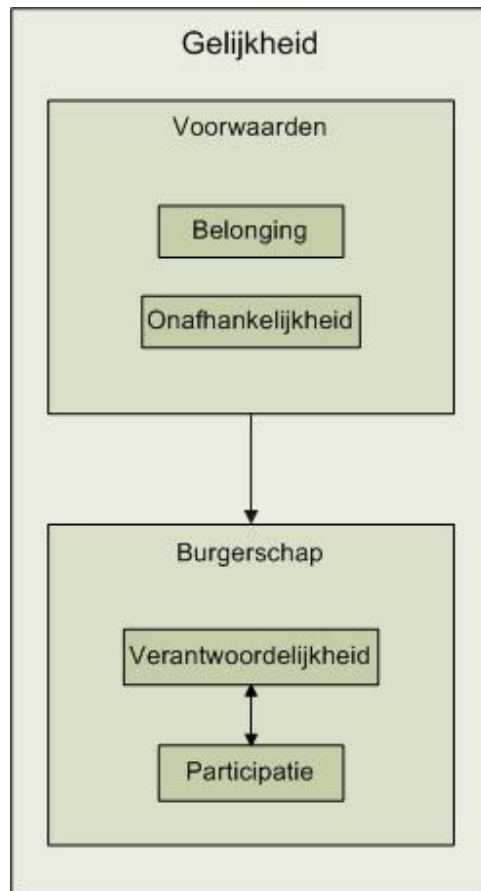
Bij participatie kan een onderscheid worden gemaakt tussen politieke en sociale participatie. Politieke participatie heeft te maken met het hebben van invloed op de politieke besluitvorming, terwijl sociale participatie veelal op een lager schaalniveau plaatsvindt. Voorbeelden hiervan zijn het participeren op het werk, op school of de buurt (de Winter, 1995). Hierbij kan gedacht worden aan meegaan op personeelsavonden, het bezoeken van een school- of buurtfeest. In dit onderzoek staat de sociale participatie centraal.

Op de bovengenoemde plekken zal veel van de participatie in een georganiseerde vorm plaatsvinden. Bijvoorbeeld het zitting hebben in een commissie op school of in de buurt. Dit kan gezien worden als formele participatie. Daarnaast vindt er ook informele participatie plaats, zoals helpen van een familielid die ziek is. Hier kan dus ook weer de link worden gelegd naar actief burgerschap, vrijwilligerswerk en dus verantwoordelijkheid. Deze twee dimensies zijn dus met elkaar verwoven en beïnvloeden elkaar.

Net als bij de twee voorgaande dimensies kan hier ook het verband met *agency* worden gelegd. Hier geldt wederom dat mensen de mogelijkheid moeten hebben om te kunnen participeren. Als men bijvoorbeeld zelf ziek is, wordt het moeilijker om te participeren in de openbare ruimte.

Als laatste kan er onderscheid worden gemaakt tussen passieve en actieve participatie. Passieve participatie houdt in dat men participeert in iets dat door anderen is georganiseerd (bijvoorbeeld deelname aan een tennistoernooi op de tennisclub), terwijl actieve participatie inhoudt dat men 'actief betrokken en medeverantwoordelijk is' (de Winter, 1995, p. 43). Toegepast op bovenstaand voorbeeld houdt dat dus in dat men mee heeft geholpen het tennistoernooi te organiseren. In dit onderzoek zal er worden gekeken naar de mate van sociale participatie van de participanten op de verschillende plekken. Daarbij zal onderscheidt gemaakt worden naar actieve en passieve participatie.

Bovengenoemde vijf dimensies kunnen samen worden gebracht in één schema (figuur 2.1). Hierin wordt duidelijk dat sommige dimensies als voorwaarde voor het ervaren en beoefenen van burgerschap moeten worden gezien en dat gelijkheid een overkoepelende dimensie is die van invloed is op alle andere dimensies.



*Figuur 2.1 Dimensies burgerschap
(eigen bewerking)*

Bij bovenstaande afkadering van het concept burgerschap kunnen nog een aantal kanttekeningen worden geplaatst waarin de positie van jongeren in de burgerschapsdiscussie en de verschillende dimensies naar voren komen.

Er is bij de dimensie gelijkheid al op gewezen dat niet alle burgers gelijk zijn, maar daarnaast wordt ook niet iedereen als burger gezien. Zo worden kinderen, gehandicapten en ook vrouwen vaak niet als (volledige) burgers gezien en geaccepteerd (de Winter, 1995; Hall et al., 2007). De reden voor de uitsluiting van kinderen als burger is volgens Marshall (1965) het ontbreken van burgerschapsvaardigheden. Dit kan vertaald worden als een gebrek aan *agency*. Tegenwoordig wordt hier genuanceerder naar gekeken en stelt men dat kinderen en jongeren wel degelijk mogelijkheden hebben om invloed te hebben op hun eigen leefwerelden en dus burgerschap te ervaren en te beoefenen (Holloway & Valentine, 2000). Jongeren werden lange tijd als ‘de ander’ gezien wanneer het gaat om burgerschap. Dit blijkt uit de opvatting dat ‘de’ burger ‘mannelijk, blank, heterosexueel en niet gehandicapt’ zou zijn (Lister, 2003, p. 68). Deze opvatting komt bijvoorbeeld naar voren in de titel ‘Kinderen als medeburgers’ (de Winter, 1995). In dit boek staat kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief centraal. De titel suggereert al dat jongeren volgens de auteur nog geen volwaardige burgers zijn. Ook Hall et al. (2007) stelt dat er veel wetenschappers zijn die jongeren niet gelijk stellen aan volwassenen wanneer het gaat

om burgerschap. Toch kan de *othering* van jongeren als anders worden gezien dan de *othering* van bijvoorbeeld vrouwen of etnische minderheden. Dit komt doordat jongeren heel intens deel uitmaken van het leven van volwassenen doordat zij jongeren moeten opvoeden (Aitken, 2001).

Wanneer er gekeken wordt naar onafhankelijkheid, stelt Giddens (1984) dat jongeren zich niet onafhankelijk kunnen gedragen doordat ze een ongelijke machtsverhouding hebben met volwassenen (bijvoorbeeld ouders en docenten). Uit onderzoek van Lister et al. (2003) blijkt dat jongeren zichzelf nog geen burger vinden, juist omdat ze zich nog niet onafhankelijk voelen. Het blijkt dus dat zowel vanuit de wetenschap als vanuit de empirie jongeren worden belemmerd in hun ervaring en beoefening van burgerschap doordat ze zich nog niet onafhankelijk kunnen gedragen. In feite bevinden jongeren zich tussen afhankelijkheid en onafhankelijkheid. Ze willen wel onafhankelijk zijn, maar worden hierin belemmerd door 'machthebbers' in de vorm van ouders en docenten (Weller, 2003). In dit onderzoek zal worden nagegaan of dit ook voor de participanten geldt. Daarnaast stelt de Winter (1995) dat het beoefenen van actief burgerschap door jongeren moeilijk is, omdat jongeren (afhankelijk van de leeftijd) economisch inactief zijn. Zij kunnen geen of nauwelijks een (geldelijke) bijdrage leveren aan de gemeenschap waar ze deel van uit maken, zoals het doneren van geld voor het opknappen van het buurthuis. Toch kunnen jongeren wel vrijwilligerswerk doen en zo een bijdrage leveren. Vanuit dit oogpunt bekeken kunnen jongeren dus wel degelijk actief burgerschap beoefenen.

Het gevoel van *belonging* op een bepaalde plek is afhankelijk van de mate van inclusie en exclusie op die plek. Het gaat dus om het gevoel er wel of niet bij te horen. Het valt te verwachten dat jongeren een sterker gevoel van *belonging* hebben op een plek waar ze niet worden buitengesloten. Jongeren worden, en vinden dat ze regelmatig worden, buitengesloten op bepaalde plekken. Een voorbeeld hiervan is de openbare ruimte. Skelton (2000) heeft onderzocht dat jongeren in Rhondda Valleys vaak door volwassenen worden weggejaagd wanneer ze op straat rondhangen. Ook kan gedacht worden aan de zogenoemde 'mosquito's' die in Nederland worden opgehangen op plekken waar veel jongeren bij elkaar komen en een hoog en irriterend piepgeluid maken dat alleen jongeren kunnen horen. In dit onderzoek zal worden gekeken of de participanten ook het gevoel hebben dat ze worden buitengesloten op bepaalde plekken. De participatie van jongeren op alledaagse plekken is ook afhankelijk van de inclusie en exclusie op die plekken. In paragraaf 2.3 zal er dieper ingegaan worden op de inclusie en exclusie van jongeren op alledaagse plekken.

Zoals eerder al is gesteld zijn jongeren lange tijd gemarginaliseerd in de maatschappij. Tegenwoordig hebben jongeren toegang tot meer machtgevende processen (*empowerment*). Dit houdt in dat jongeren gezamenlijk hun machteloosheid ten opzichte van volwassenen proberen te verkleinen door hun omgeving te veranderen (Young, 1992). Een voorbeeld hiervan is het feit dat jongeren vroeger geen inspraak hadden in het beleid van hun school, terwijl dat tegenwoordig wel het geval is doordat jongeren zitting kunnen nemen in de medezeggenschapsraad en hiermee ook invloed uitoefenen op het beleid van de school. Ook initiëren jongeren steeds vaker initiatieven om hun omgeving leefbaarder te maken. Bijvoorbeeld door het verzamelen van handtekeningen voor, bijvoorbeeld, de aanleg van een skatepark. Daarnaast zijn er steeds meer jeugdraden in gemeentes, waardoor jongeren invloed kunnen uitoefenen op het beleid van de gemeente. Dit onderzoek sluit goed aan bij deze machtgevende processen,

doordat jongeren in dit onderzoek worden gehoord over hun ervaring en beoefening van burgerschap en hierdoor mogelijk worden aangespoord om een actievare burger te zijn.

Tegenwoordig wordt er vaak gesteld dat jongeren egoïstisch zijn en niet aan anderen denken. Volgens Valentine (2001) kan de oorzaak hiervan gezocht worden in het liberalisme. Binnen deze stroming staat individualisme op een voetstuk. Dit individualisme leidt ertoe dat jongeren steeds minder verantwoordelijkheid voelen en nemen ten opzichte van hun omgeving. Dit komt ook overeen met *second modernity* waar Beck (2000) van spreekt. Hierbij wordt uitgegaan van, naast de verminderde verantwoordelijkheid voor de omgeving, een grotere verantwoordelijkheid voor het eigen succes. Uit dit onderzoek zal blijken of de participanten zich daadwerkelijk minder verantwoordelijk voelen op de verschillende plekken.

Uit bovenstaande tekst mag blijken dat er steeds meer aandacht is voor de positie van jongeren als volledige burgers. In dit onderzoek wordt hierbij aangesloten.

Naast de problematisering van de verschillende dimensies met betrekking tot jongeren is het ook van belang te kijken naar de kennis en het begrip van kinderen en jongeren betreffende burgerschap. Uit een onderzoek van Howard en Gill (2000, 2001) komt naar voren dat kinderen van 11-12 jaar bij burgerschap vaak denken aan de politieke rechten en verantwoordelijkheden op staatsniveau, zoals het recht om te stemmen en werken voor je geld. Burgerschap op een lager schaalniveau wordt niet als zodanig herkend. Zij geven wel aan dat het begrip van burgerschap zich gedurende het ouder worden van het kind meer ontwikkeld en in een breder perspectief wordt gezien. Gezien de leeftijd van de participanten in dit onderzoek, is het aannemelijk dat zij meer inzicht hebben in de burgerschapsprocessen die zich op het alledaagse niveau afspelen.

2.3 Alledaagse leven en plekken

Nu het concept burgerschap is afgekaderd en uitgewerkt, zal de relatie worden gelegd met het alledaagse leven. In hoofdstuk 1 is het alledaagse leven al even aangestipt. Het gaat hierbij om de, volgens Lefebvre (Holloway & Hubbard, 2001), plekken 'where real human life can be observed' (p. 15). Het zijn dan ook de plekken waar men regelmatig tot vaak komt. Het alledaagse leven is in de wetenschap lang vanuit een 'tijdgeografisch' perspectief benaderd. Aangezien deze invalshoek mensen als objecten ziet en dit als te eenzijdig werd gezien, werd er steeds meer gefocust op de betekenis van de plaatsen in het dagelijks leven. Deze plekken zijn belangrijk voor mensen en worden ook ervaren en veranderd door mensen (Holloway & Hubbard, 2001). Tegenwoordig is er meer aandacht voor het alledaagse leven, omdat de kennis die hierover wordt opgedaan belangrijk kan zijn in het denken over de relaties tussen mensen en plaatsen. Deze relatie heeft ook invloed op de manier waarop burgerschap wordt ervaren en beoefend. Zoals in bovenstaand stuk al is vermeld, heeft het gevoel van *belonging* op een plek invloed op de beoefening van burgerschap. Het gevoel van *belonging* kan per plek verschillen. De participanten zullen niet op elke plek een even sterke *sense of place*, en dus een emotionele verbondenheid, hebben. Hierdoor is er een verschil te verwachten in de ervaring en beoefening van burgerschap op de verschillende alledaagse plekken.

Belangrijke concepten in het alledaagse leven, die ook van belang zijn bij burgerschap, zijn inclusie en exclusie (Morgan, 2000; Sibley, 1995). Exclusie wordt gezien als het buitensluiten van een bepaalde groep op een bepaalde plaats. Men doet dan in sociaal opzicht niet mee in de gemeenschap (Gough et al., 2006). Inclusie is het tegenovergestelde; het 'meedoen' in de gemeenschap. Het is wel mogelijk om op één

bepaalde plek zowel inclusie als exclusie te ervaren. Zo kan een jongere op school een vriendengroep hebben buiten de klas om (inclusie), maar in zijn eigen klas het gevoel hebben er niet bij te horen (exclusie). Orton (2006) stelt dat actief burgerschap kan leiden tot meer exclusieve gemeenschappen. Uit zijn onderzoek naar actief burgerschap onder rijke burgers komt naar voren dat in de buurten van de participanten die wel actief burgerschap bedreven geen meer 'inclusieve' gemeenschappen ontstonden.

Kinderen en jongeren worden vaak buitengesloten op bepaalde plaatsen (Roche, 1999). Een van de redenen hiervoor is de al eerder genoemde machtsverhouding met volwassenen. Volwassenen kunnen kinderen en jongeren de toegang tot bepaalde plekken ontzeggen (Howard & Gill, 2000). Daarnaast is het specifiek voor jongeren zo dat ze een tweestrijdige positie innemen; die tussen kind en volwassene. Volwassenen kunnen zich hierdoor bedreigd voelen en jongeren de toegang tot, in hun ogen, ruimtes voor volwassenen ontzeggen (Sibley, 1995). Vanuit het oogpunt van volwassenen gedragen jongeren zich grensoverschrijdend wanneer ze een 'ruimte voor volwassenen' betreden. Naast exclusie op basis van leeftijd kan exclusie ook plaatsvinden op basis van gender. Dit is al naar voren gekomen in de paragraaf over gelijkheid. Gedacht kan worden aan de openbare ruimte als plek voor de man en thuis als plek voor de vrouw. Exclusie vindt voornamelijk plaats op 'gepurificeerde' plaatsen. Deze plaatsen zijn ontdaan van alle zaken die er niet horen en daardoor is duidelijk te zien wie er wel of niet thuishoren (Sibley, 1995). Het huis of de school zijn hier duidelijke voorbeelden van. Deze exclusie kan bijdragen aan een verminderde betrokkenheid op die plaats en een gevoel dat de jongeren niet 'meedoen' op die plaats. Ook dit kan weer gezien worden in samenhang met burgerschap. Wanneer men op een bepaalde plaats niet 'meedoet', zal men zich op die plaats waarschijnlijk ook minder bezighouden met het beoefenen van burgerschap.

Howard en Gill (2000) stellen dat het huis, de school en de buurt belangrijke plekken zijn in het dagelijks leven van kinderen. Ook uit de gesprekken met de participanten kwam naar voren dat dit belangrijke plekken zijn. Naast deze drie plekken kwamen uit de gesprekken ook nog naar voren dat de hobby's en verenigingen en de openbare ruimte belangrijke plekken voor de participanten zijn. Deze plekken zullen hieronder worden besproken, waarbij ook de verschillende dimensies die eerder genoemd zijn in de context van de plek worden geplaatst.

Thuis

Thuis is de plek waar de participant woont. Vaak wordt op deze plek aan een aantal basisbehoeften, als eten en drinken, voldaan. De thuisplek wordt in de eerste plaats gezien als de plek waar men zichzelf kan zijn en tot rust kan komen (Holloway & Hubbard, 2001; Emmelkamp, 2004). Het gevoel van *belonging* zou er dus groot moeten zijn. Sommerville (1992) geeft aan dat er zeven positieve betekenissen verbonden kunnen worden aan thuis. Dit zijn: onderdak, haard, hart, privacy, herkomst, woonplaats en paradijs. Deze positieve benadering is te eenzijdig, want thuis kan ook als een negatieve plek ervaren worden. Vanuit de feministische geografie wordt gewezen op deze negatieve kanten (Holloway & Hubbard, 2001; Domosh et al., 2001). De vrouw wordt vaak ondergeschikt aan de man bevonden en vrouwen zijn dan ook vaker dan mannen het slachtoffer van huiselijk geweld. Dit is opvallend, omdat het huis wel als het domein van de vrouw wordt beschouwd en zij hier dus ook het meeste te zeggen zou moeten hebben, zoals eerder in dit hoofdstuk gesteld. Doordat het huis als domein van de vrouw wordt gezien valt het te verwachten dat het gevoel van *belonging* bij de vrouwelijke participanten hoger is dan bij de mannelijke participanten (Skelton, 2000).

Naast de ongelijke machtsrelatie tussen man en vrouw is er ook een ongelijke machtsrelatie tussen jongeren en volwassenen (Howard & Gill, 2000; Sibley, 1995). Een ongelijke machtsverhouding tussen kinderen/jongeren en volwassenen kan zich uiten in het gevoel van een gebrek aan privacy van de jongeren (Valentine, 2001). Dit kan ertoe leiden dat jongeren thuis niet volledig zichzelf kunnen zijn. Hierdoor kunnen jongeren zich minder betrokken voelen en dit kan op zijn beurt het gevoel van *belonging* verminderen. Er zijn ook wetenschappers die stellen dat jongeren wel een bepaalde mate van privacy hebben, doordat ze een eigen kamer hebben waar ze zich terug kunnen trekken (Emmelkamp, 2004). Hierdoor kunnen jongeren zich onafhankelijk voelen en gedragen. Dit vergroot de ervaring en beoefening van burgerschap. De dimensie participatie heeft in de thuissituatie betrekking op het ondernemen van activiteiten met de overige gezinsleden. Daarnaast brengt de thuisplek ook verantwoordelijkheden met zich mee. Jongeren zullen bijvoorbeeld hun kamer moeten schoonhouden of moeten zorgen voor een huisdier. Deze verantwoordelijkheden kunnen worden gezien als een vorm van het ervaren en beoefenen van burgerschap.

School

School is de plek waar jongeren verplicht onderwijs krijgen. Het is, naast thuis, de plek waar de meeste tijd wordt doorgebracht. School is ook de plek waar jongeren veel sociale contacten opdoen en waar ze, met behulp van hun leeftijdsgenoten, hun identiteiten (her)maken (Holloway & Valentine, 2000).

Allereerst is het van belang te erkennen dat scholen instituties zijn (Sibley, 1995). Dit blijkt uit de typering van Goffman (1961). Hij stelt dat totale instituties (zoals gevangenissen) een aantal kenmerken hebben. Zo zijn het altijd organisaties met een doelstelling. In het geval van scholen gaat het om het geven van onderwijs aan kinderen en jongeren. Ten tweede zijn (totale) instituties gedragsbepalend. Dit geldt ook voor scholen, want er wordt een bepaald (leer)gedrag van de leerlingen verwacht. Ten derde worden de activiteiten uitgevoerd in het gezelschap van anderen. Ook dit is op scholen het geval, aangezien leerlingen (vaak) in een klas zitten. Ook zijn de activiteiten geschematiseerd en opgelegd door machthebbers. Hier kan in het kader van de school gedacht worden aan het lesrooster en de macht die de docent heeft ten opzichte van de leerlingen. Het laatste kenmerk van een totale institutie is de permanentie van het verblijf in de institutie. Dit geldt niet voor de school, aangezien de leerlingen na een schooldag naar huis gaan.

Wanneer er wordt gekeken naar burgerschap is de rol van de school tweezijdig. Aan de ene kant wordt op school getracht jongeren te leren wat burgerschap inhoudt en hoe men zich als een burger dient te gedragen. Hierbij worden vaak de normen en waarden van volwassenen (docenten) opgelegd aan de jongeren. Hierbij kan worden teruggegrepen naar de kenmerken van instituties, want de docent bepaald dus wat de jongeren leren en heeft daardoor een bepaalde macht. Deze hiërarchie kan de onafhankelijkheid van de participanten in de weg staan. De afhankelijkheid van anderen (docenten en andere medewerkers) kan er voor zorgen dat jongeren ook minder verantwoordelijkheden ervaren. Daar staat wel tegenover dat veel scholen het 'verantwoordelijk zijn voor het eigen leerproces' hoog in het vaandel hebben staan. De Tweede Fase in de bovenbouw van de HAVO en het VWO is hier een goed voorbeeld van. De rol van verantwoordelijkheid binnen de school is dus tweezijdig.

De school is ook een plek waar burgerschap in de praktijk kan worden gebracht (Valentine, 2001). Allereerst is hier een gevoel van *belonging* voor nodig. Het gevoel van *belonging* zal grotendeels afhankelijk zijn van de leeftijdsgenoten op school. Wanneer een jongere veel vrienden heeft op school zal het gevoel van *belonging* groter zijn dan wanneer dit niet zo is. Oftewel: een jongere die zich buitengesloten voelt op school, zal

waarschijnlijk geen groot gevoel van *belonging* hebben. Participatie kan op school plaatsvinden op een formele en informele wijze. Formele participatie kan plaatsvinden in de vorm van leerlingenraden of medezeggenschapsraden, terwijl informele participatie meer gaat om de inspraak op een lager schaalniveau, bijvoorbeeld docent-leerling of leerling-leerling (de Winter, 1995). Ook het bezoeken van activiteiten georganiseerd door de school (bijvoorbeeld feesten) valt hieronder. Er is wel een paradox tussen het onderwijzen en in praktijk brengen van burgerschap. Scholen hebben veelal burgerschapsonderwijs in hun curriculum zitten, maar het 'oefenen' van burgerschapsvaardigheden gebeurt volgens jongeren te weinig. Zij zien, bijvoorbeeld volgens Varnham (2005), erg weinig mogelijkheden om inspraak te hebben op zaken die op school spelen. In paragraaf 4.5 zal worden bekeken of de participanten in dit onderzoek ook een gebrek aan inspraak ervaren.

Buurt

In dit onderzoek is de buurt de omgeving rondom het huis van de participant. Dit kan bestaan uit de huizen van burens en de burens zelf, maar ook uit de openbare ruimte in de buurt, zoals trapveldjes of het lokale winkelcentrum. Het is dus een pluriforme ruimte. In dit onderzoek staat vooral de openbare ruimte in de buurt en de relatie met de buurtbewoners centraal.

De buurt kan gezien worden als een gemeenschap. Of een buurt daadwerkelijk een gemeenschap is hangt af van een aantal factoren, zoals vriendschappen in de buurt, participatie in buurtorganisaties en het gebruik van faciliteiten in de buurt. Daarnaast zal een buurt eerder een gemeenschap vormen wanneer de buurt duidelijk afgebakend is (Valentine, 2001). De buurt als gemeenschap staat in de wetenschappelijke literatuur ter discussie. Er is een sterke overtuiging dat de buurtgemeenschap steeds minder belangrijk wordt, of, zoals Valentine (2001) Tonnies' theorie omschrijft: de buurt wordt in plaats van een *gemeinschaft* een *gesellschaft*. De onderlinge contacten worden steeds minder belangrijk. Dit proces zorgt ervoor dat er steeds minder verbondenheid is met de buurt. Daar staat tegenover dat de gemeenschap nog steeds wel bestaat, maar dat de gemeenschap meer ruimtelijk verspreid is. Doordat communicatie en transport tegenwoordig zo makkelijk zijn geworden, is het nut van het hebben van een goede relatie met de buurt afgenomen en wordt er meer contact onderhouden met mensen in andere buurten (Valentine, 2001). Het zou mogelijk kunnen zijn dat de nog bestaande buurtgemeenschappen vooral in de wat 'oudere' buurten aanwezig zijn. Hier zijn vaak nog een groep, al lang in de buurt wonende, bewoners aanwezig die zich sterk verbonden voelen met de buurt en het belangrijk vinden om de gemeenschap in stand te houden. Voor het ervaren en beoefenen van burgerschap zal een buurt die een *gemeinschaft* is meer mogelijkheden bieden dan een *gesellschaft* buurt. In een buurt met veel onderlinge contacten zal de participatie met buurtactiviteiten ook hoger liggen dan in een buurt met weinig onderlinge contacten.

Volgens Fauth et al. (2007) kunnen de mogelijkheden die de buurt biedt, invloed hebben op hoe jongeren zich ontwikkelen. Zo kan het aanwezig zijn van een jeugdhonk een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van jongeren, doordat ze vaardigheden als samenwerken en organiseren aanleren. De aanwezigheid van op jongeren gerichte plekken in een buurt en de omgang met buurtbewoners kan het gevoel van *belonging* van de jongere met de buurt vergroten en daardoor de mogelijkheden tot het ervaren en beoefenen van burgerschap vergroten. Emmelkamp (2004) stelt dat, wanneer gekeken wordt naar het gebruik van de buurt door jongeren, het vooral de hoger opgeleide (HAVO/VWO) jongens zijn die veel tijd doorbrengen in de buurt. Meisjes hangen ook wel

rond in de buurt, maar doen dit meer in winkels en niet op straat. Het valt dan ook te verwachten dat het gevoel van *belonging* in de buurt groter is voor jongens dan voor meisjes. De aanwezigheid van op jongeren gerichte plekken kan ook het gevoel van onafhankelijkheid vergroten, doordat jongeren op die plekken het gevoel kunnen hebben niet door anderen in de gaten te worden gehouden.

Wel wordt er aangenomen dat de buurt een steeds minder belangrijke plek voor jongeren wordt, omdat ze vaker hun vrije tijd in huis doorbrengen (Matthews et al., 2000). Dit kan betekenen dat jongeren ook weinig verantwoordelijkheid voelen voor hetgeen wat gebeurt in de buurt en ook minder participeren.

Openbare ruimte

De openbare ruimte is, net als de buurt, een pluriforme ruimte. Naast de ruimte 'buiten op straat' kan er ook gedacht worden aan openbare voorzieningen als het station of de bibliotheek, maar ook aan winkels of uitgaansgelegenheden. Veel van de processen die in de paragraaf over de buurt zijn genoemd, zijn ook in de openbare ruimte van toepassing.

De openbare ruimte kan voor jongeren een plek zijn waar ze zowel inclusie als exclusie ervaren. Allereerst kan het een plek van inclusie zijn, doordat jongeren zich in de openbare ruimte vrij onafhankelijk kunnen gedragen (Karsten et al., 2001). Ze ervaren op straat macht die ze op andere plaatsen (thuis of school) niet ervaren. De openbare ruimte kan in dit opzicht als *thirdspace* gezien worden (Soja, 1996). Dit betekent dat jongeren kunnen samenkomen met andere jongeren en zo een gevoel van *belonging* creëren en daardoor zich ook verantwoordelijk voelen voor de plekken waar ze samenkomen. Ze participeren hierdoor ook meer in de openbare ruimte, maar dit gebeurt vrijwel alleen met leeftijdsgenoten. Aan de andere kant kan exclusie ervaren worden doordat volwassenen vaak vinden dat jongeren, zonder begeleiding van een volwassene, niet in de openbare ruimte thuis horen (Skelton, 2000). De jongeren worden als 'ander' gezien door volwassenen en met maatregelen als bijvoorbeeld, een avondklok uit de openbare ruimte geweerd. Er vindt dan dus duidelijk geen participatie plaats waarbij zowel jongeren als volwassenen betrokken zijn.

Hier kan weer teruggegrepen worden op de onderverdeling van Tonnies (1967). De openbare ruimte kan als een *gesellschaft* gezien worden, waarbij weinig onderlinge contacten zijn. De groepen jongeren die in de openbare ruimte aanwezig zijn kunnen dan weer als *gemeinschaft* gezien worden. Jongeren kunnen dus wel ervaren dat ze macht hebben in de openbare ruimte, maar deze macht wordt constant aangevochten door volwassenen.

De invloed van deze processen op het ervaren en beoefenen van burgerschap kan tweeledig zijn. Enerzijds hebben jongeren het gevoel zich onafhankelijk te kunnen gedragen en daardoor een gevoel van *belonging* ervaren, waardoor meer burgerschap wordt ervaren en beoefend. Anderzijds kunnen jongeren zich ook buitengesloten voelen, waardoor het ervaren en beoefenen van burgerschap veel minder zal zijn. Het ervaren en beoefenen van burgerschap in de openbare ruimte zal in de eerste plaats vaak een informeel karakter hebben. Hierbij staat de interactie tussen de participanten en andere onbekende aanwezigen in de openbare ruimte centraal. Dit beïnvloedt de ervaring en beoefening van burgerschap op zijn beurt.

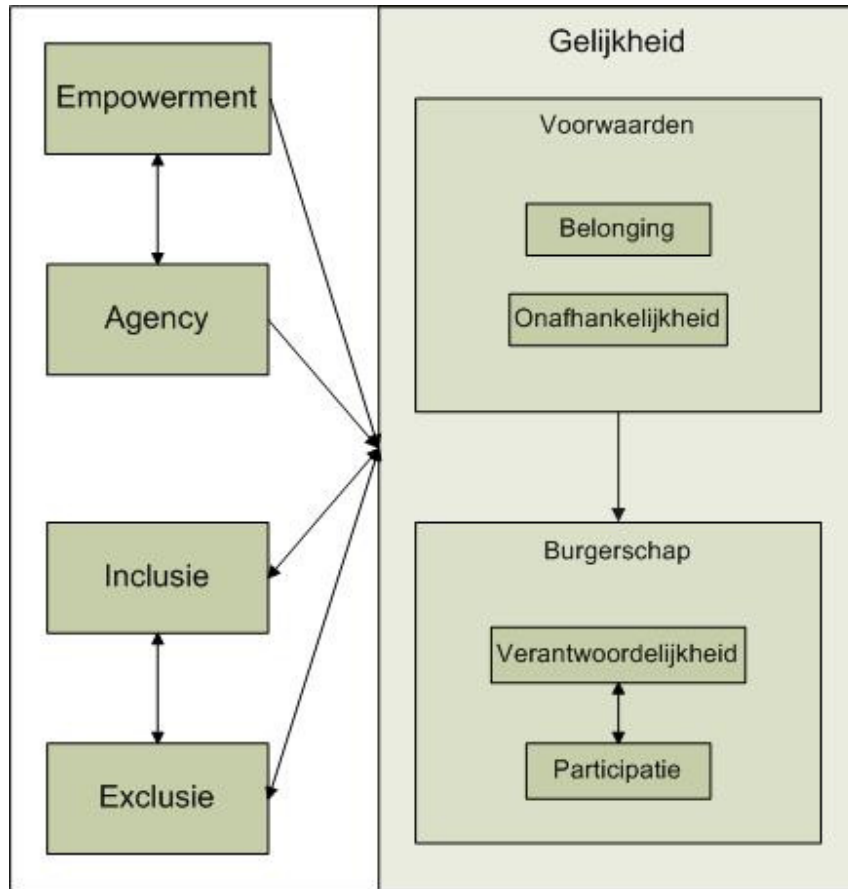
Het formele karakter van de beoefening van burgerschap komt bijvoorbeeld naar voren wanneer jongeren inspraak hebben op de inrichting van de openbare ruimte (de Winter,

1995). Hierbij gaat het niet zozeer om de beoefening van burgerschap in de openbare ruimte, maar om de beoefening van burgerschap met de openbare ruimte als subject. Aangezien in dit onderzoek de beoefening van burgerschap op alledaagse plekken centraal staat, zal er weinig aandacht zijn voor de formele kant van burgerschap in de openbare ruimte.

Hobby's en verenigingen

Veel jongeren hebben tegenwoordig (meerdere) hobby's en verenigingen waar ze hun vrije tijd aan besteden. Hobby's en verenigingen zijn er in veel verschillende soorten. Zo kan er gedacht worden aan een fanfare, een fitnessclub of balletles. Deze verschillende vormen kunnen wel als deels homogene gemeenschappen worden beschouwd (Valentine, 2001). Iedereen die deel uitmaakt van de gemeenschap heeft immers dezelfde interesse en/of hetzelfde doel. Wel gaat het om activiteiten in een formele context. Dit houdt in dat ze georganiseerd zijn door anderen en in tijd en ruimte zijn afgebakend (Emmelkamp, 2004). Door de pluriformiteit van de hobby's en verenigingen verschillen ook de verplichtingen en verantwoordelijkheden die bij deze verenigingen horen. Ook de mate van onafhankelijkheid verschilt per hobby en vereniging. Binnen een grote vereniging zal er veelal een structuur aanwezig zijn die onafhankelijk gedrag in de weg staat (bijvoorbeeld coaches en bestuursleden), terwijl bij individuele hobby's, zoals muziekles, veel dingen zelf bepaald kunnen worden. Aangezien jongeren veelal zelf mogen bepalen bij welke vereniging ze gaan, valt te verwachten dat het gevoel van *belonging* op deze plekken vrij groot is. Hierdoor is de kans ook groter dat jongeren participeren op die plek. Dit kan zowel actieve als passieve participatie betreffen. Onder actieve participatie valt het daadwerkelijk organiseren van activiteiten, terwijl passieve participatie het mee doen met activiteiten betreft. In paragraaf 4.8 zal worden gekeken in hoeverre de participanten actief of passief participeren bij hun hobby's en verenigingen.

In onderstaand conceptueel model zijn naast de verschillende dimensies van burgerschap ook de belangrijkste, in de tekst naar voren gekomen, processen weergegeven die invloed hebben op de ervaring en beoefening van burgerschap.



Figuur 2.2 Conceptueel model (eigen bewerking)

In dit hoofdstuk is een beeld geschetst van de theorie en context waarin burgerschap geplaatst kan worden. Bij de analyse in de volgende hoofdstukken zullen de aspecten van burgerschap die in dit hoofdstuk zijn benoemd als dimensies worden gebruikt om de analyse uit te werken.

3. Methodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de keuze voor de gebruikte methodes toegelicht. Er zal eerst ingegaan worden op de keuze voor kwalitatief onderzoek. Ook zal het project wat gehouden is met de participanten worden toegelicht. Daarna zullen de verschillende methodes en hun voordelen en beperkingen worden besproken. Er zal een beschrijving worden gegeven van de school waarop het onderzoek heeft plaatsgevonden en van de participanten. Als laatste zal er in worden gegaan op de ethische kwesties omtrent dit onderzoek.

3.2 Kwalitatief versus kwantitatief onderzoek

Een van de eerste keuzes die gemaakt moet worden wanneer men onderzoek gaat doen, is de keuze voor een bepaalde vorm van data. Deze vormen zijn in te delen in twee categorieën: kwalitatieve data en kwantitatieve data. Kwantitatieve data zijn gericht op de statistiek, terwijl kwalitatieve data meer focussen op de verschillende manieren waarop mensen plaatsen waarnemen, interpreteren, en representeren (Robinson, 1998). De verschillen tussen kwalitatieve data en kwantitatieve data zijn duidelijk weergegeven door Kitchin et al. (2000) in onderstaande tabel.

Kwalitatieve data	Kwantitatieve data
Data zijn woorden, beelden en geluiden	Data zijn getallen
Data zijn persoonlijk verzameld	Data zijn verzameld door technologie of voorschriften
Interpretatief	Functionalistisch
Betekenis en begrip	Verklaring en voorspelling
Specifiek	Generalistisch
Individueel	Populaties
Kleine steekproeven	Grote steekproeven
Concepten en categorieën	Voorkomen en frequentie
Micro	Macro
Participanten	Subjecten

Tabel 3.1 Verschil kwalitatieve data en kwantitatieve data (Kitchin et al. 2000)

Van verder belang bij het kwalitatieve data-onderzoek is reflexiviteit. De onderzoeker moet er zich van bewust zijn dat hij/zij zelf een relatie heeft met het onderwerp dat onderzocht wordt en dat zijn/haar gender, etniciteit en leeftijd invloed heeft op het soort antwoorden dat gegeven wordt. Hierdoor zijn de data die verzameld worden altijd 'gekleurd' door de rol van de onderzoeker (Robinson, 1998). Dit is enerzijds niet erg, aangezien er in dit onderzoek een duidelijke missie is; het achterhalen van burgerschapservaringen en -beoefeningen bij jongeren. Hier zullen dan ook gerichte vragen over gesteld moeten worden. Anderzijds kan er wel voor gezorgd worden dat de data minder 'gekleurd' zijn door bijvoorbeeld de interviewvragen door een tweede persoon te laten bekijken, zodat er geen thema's vergeten worden. Dit is tijdens dit onderzoek ook gebeurd. Ook kan ervoor gekozen worden om eerst een pilot study te doen, zodat de vragen kunnen worden aangepast, wanneer ze niet aansluiten bij de respondenten. In dit onderzoek is er na het eerste interview gekeken of de vragen aangepast dienden te worden. Op een paar kleine aanpassingen na bleken de vragen

goed te voldoen. Daarnaast konden er gedurende het onderzoek aanvullingen worden gedaan die aan de hand van de data naar voren kwamen.

In dit onderzoek is gekozen voor kwalitatieve data. Het doel van het onderzoek is het krijgen van inzicht in hoe jongeren in aanraking komen met burgerschap in hun dagelijks leven. Het dagelijks leven is iets dat voor iedere persoon verschillend is. Het verzamelen van kwalitatieve data is hiervoor het meest geschikt, omdat hierdoor meer diepgang kan worden verkregen dan met kwantitatieve data. Daarnaast is er gekozen voor visuele methoden en zijn de gebruikte kwalitatieve methoden zeer geschikt voor de doelgroep (jongeren). Er is gekozen voor data afkomstig van een klein aantal participanten. Hierdoor zijn de data diepgaander, wat de analyse ten goede komt. Ook was het qua tijd niet mogelijk om meer discussies en interviews te houden.

3.3 Het project

Het verzamelen van de kwalitatieve data heeft plaats gevonden in de vorm van een project op een middelbare school. Dit onderzoek is gedaan met medewerking van de Van der Capellen Scholengemeenschap in Zwolle. Deze school heeft ruimte gegeven om de discussies en interviews te houden. Ook werd er tijd gegeven om het project te introduceren bij de leerlingen. De Van der Capellen Scholengemeenschap is een openbare middelbare school, bestaande uit vijf locaties in Zwolle en omgeving. De locatie waar het onderzoek gedaan is, is de hoofdlocatie. De leerlingen krijgen er les op het niveau van VMBO-Theoretisch Leerweg Plus, HAVO en Atheneum. Daarnaast biedt de school verschillende 'stromen' aan, zodat leerlingen zich op bepaalde vlakken verder kunnen ontwikkelen. Het gaat dan om tweetalig onderwijs, ICT, Drama, en Muziekstroom, Artiëstenopleiding en Wereldklas. De school heeft de ontwikkeling van de talenten van de leerlingen dan ook hoog in het vaandel staan.

De keuze voor deze school behelst voornamelijk praktische redenen. Allereerst werd er gezocht naar een school waar de leeftijdsverschillen tussen de leerlingen zo groot mogelijk waren. Dit kan voornamelijk op grote scholengemeenschappen. Het gebruiken van verschillende scholen voor de verschillende leeftijdscategorieën was niet wenselijk. Er zou dan niet zuiver vergeleken kunnen worden tussen de groepen, aangezien scholen verschillende invalshoeken hebben. Dit zou van invloed kunnen zijn op de uitkomsten van het onderzoek. Grote scholengemeenschappen staan voornamelijk in de wat grotere plaatsen. Er zou gekozen kunnen worden voor een Groningse school, maar omdat er tijdsdruk was om het project uit te voeren voor de zomervakantie, is er gekozen om contact te leggen met de oude middelbare school van de onderzoeker. Dit heeft als bijkomende voordeel dat de contacten snel gelegd waren en de onderzoeker al bekend was met de procedures en regels van de school. Ook is inleving in de participanten, betreffende school, wat eenvoudiger.

Er is voor gekozen om het project met twee groepen participanten te houden. De ene groep bestond uit leerlingen uit de 2 Atheneum-klassen en de andere groep bestond uit leerlingen uit 5 Atheneum-klassen. Doordat het niveau waarop onderwijs genoten wordt gelijk is, kan er beter vergeleken worden tussen de leeftijden. De leerlingen waren niet verplicht om te participeren in het project, vandaar dat er eerst een inleidend praatje is gehouden in de verschillende klassen, om de leerlingen bekend te maken met het project en ze te interesseren voor het project. Om ze extra te interesseren zijn er twee cd-bonnen gekocht die verloot zouden worden onder de participanten. Na deze inleidende praatjes hadden zich voldoende participanten (acht in elke groep) opgegeven om het project te starten. De participanten zullen verder besproken worden in paragraaf 3.4. Het project bestond, voor beide groepen afzonderlijk, uit vier groepsbijeenkomsten,

het maken van foto's van de dagelijkse omgeving (zie paragraaf 3.6) en een interview. De eerste bijeenkomst werd ingevuld met het kennismaken met elkaar, het maken van woordwebs voor de woorden 'maatschappij' en 'burgerschap' en het discussiëren over filmpjes van de SIRE-campagne 'De maatschappij dat ben jij'. Tijdens de tweede bijeenkomst zijn er mental maps getekend en zijn deze besproken in de groep. Tijdens de derde en vierde bijeenkomst is er gediscussieerd over de foto's die de participanten genomen hadden, in relatie met burgerschap. Ook is er nog extra tijd besteed aan het uitleggen van het begrip 'burgerschap'. Dit bleek tijdens het project namelijk nogal moeilijk te zijn voor de participanten. De interviews werden gedurende en na het project afgenomen. In deze interviews is dieper op de verschillende plekken ingegaan. Ook fungeerden deze interviews als 'check', om te zien of de data die in de discussies zijn verzameld klopt, of nog enige aanvulling behoeft.

Om de deelvraag: *Hoe beïnvloedt de school het begrip, ervaren en beoefenen van burgerschap van jongeren in Zwolle?* te beantwoorden zijn ook nog drie docenten geïnterviewd, zijn de schoolregels en ander beleidsmateriaal van de school geraadpleegd.

3.4 De participanten

In onderstaande tabel is een overzicht gemaakt van de verschillende participanten, hun geslacht, leeftijd en woonplaats. De namen zijn pseudoniemen en de woonplaatsen zijn alleen geclassificeerd naar stad en dorp. Hierbij is de stad genomen wanneer men in Zwolle woont en het dorp wanneer men buiten Zwolle woont. Dit is gedaan om de anonimiteit te waarborgen.

Klas	Naam	Geslacht	Leeftijd	Woonplaats
5 Atheneum	Martijn	M	17	Buiten Zwolle
	Charlotte	V	17	Zwolle
	Karin	V	16	Zwolle
	Marieke	V	16	Zwolle
	Jonathan	M	16	Zwolle
	Jelle	M	16	Zwolle
	Inge	V	17	Zwolle
	Esmee	V	17	Zwolle
2 Atheneum	Bas	M	14	Buiten Zwolle
	Rinse	M	12	Zwolle
	Timo	M	14	Zwolle
	Floor	V	13	Zwolle
	Pim	M	13	Zwolle
	Myrthe	V	13	Buiten Zwolle
	Anna	V	13	Buiten Zwolle
	Stefanie	V	13	Zwolle

Tabel 3.2 Kenmerken participanten

Vooraf werd er gestreefd naar een gelijke verdeling tussen jongens en meisjes. Doordat het participeren in het project op vrijwillige basis geschiedde, kon hier geen invloed op uit worden geoefend. Uiteindelijk bleek deze verhouding redelijk overeen te komen met de gewenste verhouding. In de vijf Atheneum groep zaten vijf meisjes en 3 jongens en in de twee Atheneum groep zaten vier meisjes en vier jongens.

De onderverdeling naar stad en dorp is van belang, omdat het dagelijkse leven van de participanten die in de stad wonen wel degelijk anders is dan van de participanten die

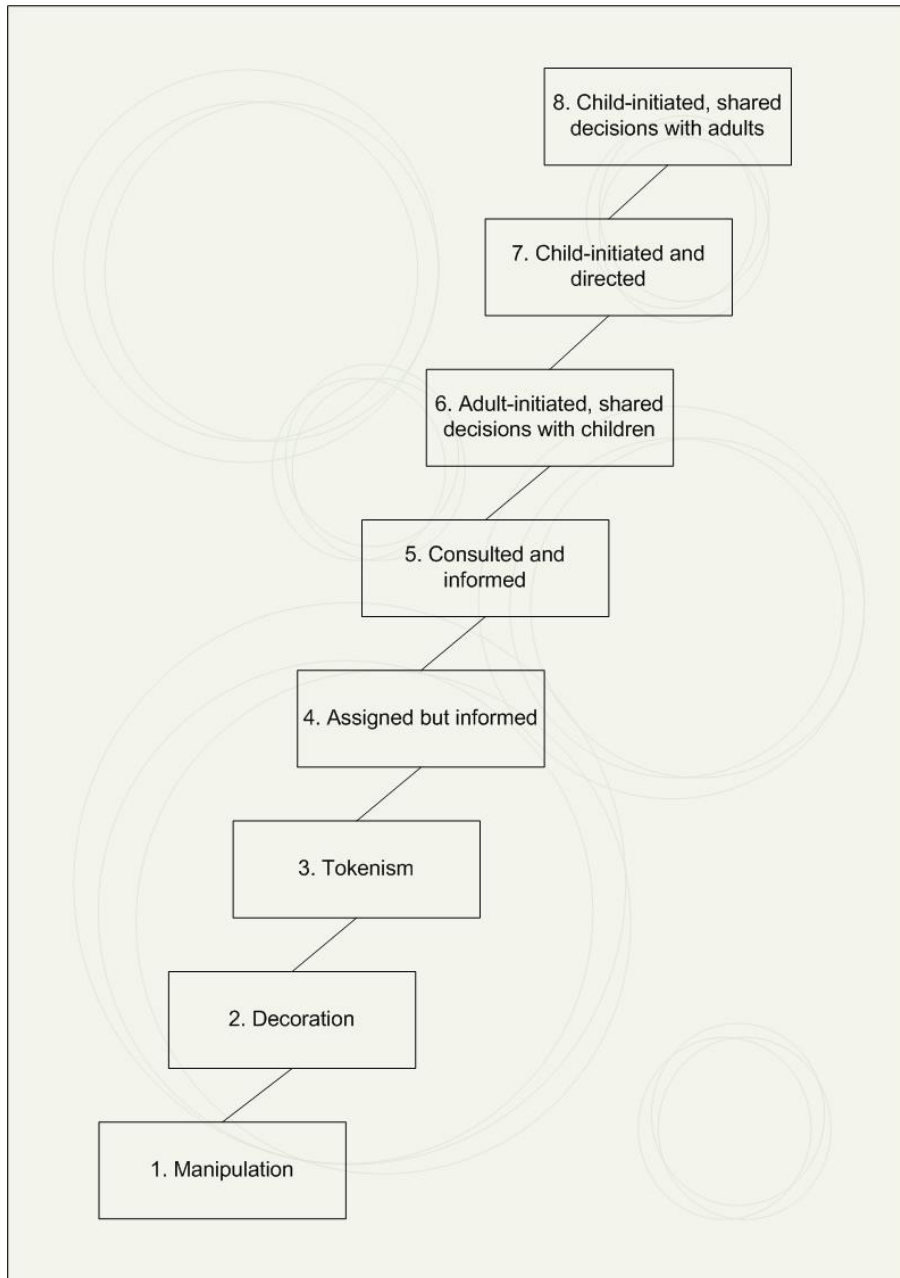
niet in de stad wonen. Zo zal het voor de beleving van de dagelijkse openbare ruimte uitmaken of dit in het winkelgebied van een stad is, of in een dorpskern. Voor de participanten uit de twee Atheneum groep die niet in Zwolle wonen gaven aan dat ze Zwolle ook niet zo goed kennen. Hierdoor komen andere alledaagse plaatsen naar voren in vergelijking met de participanten die wel in Zwolle wonen.

Als laatste moet vermeld worden dat er in beide groepen participanten zitten die een klas hebben overgeslagen. Hierdoor vallen zij net buiten de beoogde leeftijdscategorieën, maar omdat ze qua intellectuele ontwikkeling gelijk staan aan de andere participanten is besloten hen toch mee te nemen in de analyse.

3.5 Participerend onderzoek met jongeren

Het project, zoals hierboven beschreven, kan gezien worden als participerend onderzoek met jongeren. Participerend onderzoek met kinderen en jongeren is recentelijk vaak uitgevoerd (Darbyshire et. al., 2005; Kellett et. al. 2004; Young & Barrett, 2000). Participerend onderzoek is geen methode opzich. Het is een filosofie die kan worden toegepast op verschillende methodes (Nieuwenhuys, 2004). De jongeren hebben bij participerend onderzoek zelf een grote rol in het project. In dit onderzoek is getracht de jongeren een grote rol te geven door met eigen gemaakte foto's te werken, focus-group discussies te houden en ook bij de diepte-interviews hebben de jongeren eigen inbreng. Het gebruik van meerdere methodes in dit onderzoek is nuttig, omdat verschillende methodes meerdere inzichten kunnen geven (Cele, 2006; Ross, 2005, Rose, 2007).

Participerend onderzoek kan worden toegelicht aan de hand van de participatie-ladder van Roger Hart (1997), zoals te zien in figuur 3.1. Allereerst moet gezegd worden dat in deze ladder over kinderen wordt gesproken, maar dat dit ook op jongeren van toepassing is (Schäfer, 2006).



Figuur 3.1 Participatieladder (Hart, 1997)

In deze ladder is duidelijk zichtbaar gemaakt op welke niveaus jongeren kunnen meewerken in projecten met volwassenen. De onderste drie niveaus zijn non-participatie en moeten dus vermeden worden. Hierbij gaat het om het gebruik van jongeren om de meningen van volwassenen te verkondigen, zonder dat de jongeren hier hun mening over kunnen verkondigen. De bovenste vijf vallen wel onder participatie, maar de bovenste trede hoeft niet per se beter te zijn dan de vierde trede. Het gaat om de hoogste trede die de jongere zelf wil en kan bereiken. Bij de vierde trede gaat het om sociale mobilisatie, zoals bijvoorbeeld het planten van bomen op de boomfeestdag. Bij de vijfde trede wordt de mening van jongeren ook gevraagd. Bij de zesde trede hebben jongeren ook invloed op de verloop van het project, doordat ze gezamenlijk met

volwassenen beslissingen nemen. De zevende trede is anders van aard, omdat deze vorm van participatie eigenlijk alleen voorkomt in het spel van kinderen en jongeren en dus moeilijk als zodanig te herkennen is. De hoogste trede behelst projecten die door jongeren zijn bedacht en die zij leiden, maar waarbij de hulp van volwassenen is ingeschakeld (Hart, 1997). Voor dit onderzoek kan gesteld worden dat het project zich ongeveer op de vijfde trede bevindt. Het project is ontworpen en uitgevoerd door volwassenen, maar de jongeren worden wel betrokken bij het onderzoek, doordat hun meningen serieus worden genomen en ze geïnformeerd worden over de resultaten. Wel wordt het van belang geacht dat de jongeren gedurende het hele onderzoeksproces betrokken blijven bij het project. Dat is in dit onderzoek moeilijk te verwezenlijken, aangezien de verwerking van het project door de onderzoeker dient te gebeuren. Jones (2004) stelt dat dit bij wetenschappelijk onderzoek ook niet te voorkomen is, aangezien de jongeren niet verantwoordelijk zijn voor het onderzoek.

In paragraaf 3.3 is ingegaan op de verschillende onderdelen van de groepsbijeenkomsten. De daarbij gebruikte methodes zullen nu in chronologische volgorde worden toegelicht.

3.6 Werken met foto's en mental maps

Om inzicht te krijgen in het dagelijks leven van de participanten is hun gevraagd een mental map te maken van hun dagelijkse omgeving. Om ze inspiratie te geven zijn er eerst een aantal andere mental maps van jongeren getoond, voordat ze zelf aan de slag gingen (Hörschelmann & Schäfer, 2005). Er is geen richtlijn gegeven voor de indeling van de mental map, zodat iedere participant zijn of haar eigen ideeën zou gebruiken. Ook zijn alle participanten tijdens het tekenen zo ver mogelijk uit elkaar gezet, zodat ze zo min mogelijk beïnvloed zouden worden door anderen. Toch heeft dit niet kunnen voorkomen dat sommige mental maps wat op elkaar lijken.

Het maken van een mental map door de participanten heeft als voordeel dat goed duidelijk wordt welke plekken belangrijk zijn voor de participanten. Ook kunnen uit de onderlinge verhoudingen tussen de plekken (grootte en afstand tot elkaar) bepaalde conclusies worden getrokken over het belang van de plekken in het leven van de jongeren. Daarnaast is het mogelijk meerdere schaalniveaus in de mental maps te zien. Zo zijn er een aantal jongeren die naast hun dagelijkse omgeving ook plekken hebben getekend waar ze niet frequent komen, maar die wel belangrijk voor hen zijn, bijvoorbeeld vakantieoord. Ook geeft het de wat minder verbaal onderlegde jongere een manier waarop hij/zij duidelijk kan maken wat belangrijk voor hem/haar is (Hörschelmann & Schäfer, 2005). Alhoewel Ginsberg (2004) zegt dat een mental map, zoals gemaakt door participanten, erg tijdsgebonden is, is dit voor dit onderzoek niet erg van belang. Het gaat in dit onderzoek juist over de ervaring en beoefening van burgerschap op dit moment.

In dit onderzoek hebben de participanten foto's gemaakt van hun eigen dagelijkse leven. Er is de participanten gevraagd om foto's te maken van plaatsen waar ze vaak zijn. Dit kunnen plaatsen zijn waar ze zich verbonden mee voelen, maar het kunnen ook plaatsen zijn waar ze zich juist niet mee verbonden voelen. De foto's kunnen mensen bevatten, maar de focus moet liggen op de plaats waar de foto is gemaakt. Op deze manier bevatten de foto's genoeg materiaal om over te discussiëren. De foto's geven inzicht in de alledaagse plaatsen waar jongeren graag naar toe gaan, of juist niet graag naar toe gaan, maar wel naar toe moeten. De foto's kunnen dus een beeld geven over de verschillende *senses of place* van jongeren.

Er is veel onderzoek gedaan waarbij gebruik werd gemaakt van foto's van participanten (Einarsdottir, 2005; Hörschelmann et al., 2005; Ross, 2005; Cele, 2006). Voordelen van het werken met foto's in onderzoek met jongeren is, dat het jongeren een bepaalde macht geeft. Zij bepalen, binnen de gegeven opdracht, wat er wordt gefotografeerd en daardoor waarover gepraat wordt tijdens de discussies en interviews. Daarnaast is het goed dat de jongeren niet alleen verbaal hun verhaal kunnen vertellen, maar dat ze daarbij worden ondersteund door de gemaakte foto's. Hierdoor worden de verbaal minder vaardige jongeren geholpen om toch hun verhaal kwijt te kunnen (Einarsdottir, 2005). Bovendien kunnen de foto's de jongeren helpen om in meer detail over de plek te vertellen.

Het is wel belangrijk om de participanten een duidelijke opdracht te geven over wat ze precies moeten fotograferen. Wanneer dit niet wordt gedaan, kan de data onvoldoende zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Er zijn verschillende manieren om foto's en mental maps te gebruiken in een onderzoek. In dit onderzoek is ervoor gekozen de foto's en mental maps als leidraad in te zetten in de focus-group discussies en interviews. Deze manier van werken wordt door Rose (2007) 'photo-elicitation' genoemd. Deze manier van werken gaat er vanuit dat de informatie die wordt verzameld voor het grootste deel afkomstig is uit de gesprekken die gevoerd worden naar aanleiding van de foto en niet van de foto zelf. Rose (2007) stelt ook dat niet alle informatie uit de foto kan worden gehaald, zonder er met de participant over te praten. Het inzetten van 'photo-elicitation' als een methode van dataverzameling kan plaatsvinden via een proces van zes fasen (startinterview, maken van foto's door participanten, participanten schrijven iets over de foto's die ze genomen hebben, interviews aan de hand van de foto's, interpretatie van de foto's en interviews, resultaat). In dit onderzoek is de derde fase (participanten schrijven iets over de genomen foto's) overgeslagen, omdat hiervoor niet genoeg tijd beschikbaar was.

3.7 Focus-group discussies

Een focus-group kan gedefinieerd worden als een kleine groepsdiscussie gefocust op een bepaald onderwerp en gefaciliteerd door een onderzoeker (Tonkiss, 2004, p. 194). In focus-group discussies kunnen meningen en houdingen worden verkend, wat in dit onderzoek is gedaan voor het begrip van burgerschap door jongeren (Tonkiss, 2004). Over het algemeen wordt aangenomen dat een focus-group, ideaal gezien, ongeveer uit acht tot tien personen bestaat (Greenbaum, 1998). De focus-groups in dit onderzoek bestonden beide uit acht personen.

Tijdens de focus-groups in dit onderzoek werd er vooral ingegaan op de gevoelens die men op een bepaalde plek heeft en het gedrag op een bepaalde plek. De participanten werden zo in de gelegenheid gesteld om elkaars meningen te horen en hierover te reflecteren. In totaal zijn er acht focus-groups gehouden.

Het gebruiken van focus-groups voor dit onderzoek heeft een aantal voordelen. Ten eerste kunnen de participanten zich 'veiliger' voelen in een omgeving met alleen maar mensen van hun eigen leeftijd en daardoor opener zijn over de zaken waarover gediscussieerd wordt (Kitchin et al., 2000). Wanneer er bijvoorbeeld een leraar aanwezig zou zijn tijdens de discussies, zou dit invloed kunnen hebben op hetgeen gezegd wordt. Ten tweede is het zo dat meningen en houdingen ten opzichte van een bepaald onderwerp sociaal geproduceerd worden en niet individueel (Tonkiss, 2004). Tijdens focus-groups komt de interactie tussen de participanten goed naar voren en hierdoor kunnen andere meningen en houdingen geproduceerd worden dan tijdens interviews of enquêtes.

Als negatief punt kan worden genoemd dat focus-groups ook het uiten van meningen in de weg kan staan. Er kunnen machtsverhoudingen binnen de groep aanwezig zijn die ertoe zouden kunnen leiden dat de participanten minder open zijn. Participanten kunnen uit schaamte of angst meningen voor zich houden en zich niet mengen in de discussie (Kitchin et al., 2000). Om deze machtsverhoudingen te omzeilen zijn er ook individuele interviews gehouden, zodat meningen die participanten niet tijdens de focus-groups hebben geuit, wel tijdens een interview geuit konden worden.

Hieronder volgt een overzicht van de besproken thema's tijdens de focus-groups, per leeftijdsgroep.

Bijeenkomst	2A	5A
1	<ul style="list-style-type: none"> - Woordweb 'maatschappij' - Filmpje 'kort lontje' - Filmpje 'in de tram' - Filmpje 'helden' - Woordweb burgerschap 	<ul style="list-style-type: none"> - Woordweb 'maatschappij' - Filmpje 'kort lontje' (www.sire.nl) - Filmpje 'in de tram' (www.sire.nl) - Filmpje 'helden' (www.sire.nl) - Woordweb burgerschap
2	Mental maps: <ul style="list-style-type: none"> - School - Familie - Vrienden - Hobby's - Buitenland - Vorig huis - Basisschool - Stad/centrum - Kerk/religie - Natuur/ontspanning - Computer/communicatie 	Mental maps: <ul style="list-style-type: none"> - Familie - Centrum Zwolle - Vrienden - Hobby's - Werk - Uitgaan - Vakantie/buitenland - Kerk/religie - Transportmiddelen - Computer/communicatie
3	<ul style="list-style-type: none"> - Plaatjes 'de maatschappij dat ben jij' - Aan de hand van foto's: <ul style="list-style-type: none"> - Thuis - Hobby's - School - Werk 	<ul style="list-style-type: none"> - Aan de hand van foto's: <ul style="list-style-type: none"> - Wythemerplas - Schoolreisjes - Uitgaan in Zwolle - Vrienden - Thuis - Werk - Openbare ruimte - Hobby's
4	<ul style="list-style-type: none"> - Aan de hand van foto's: <ul style="list-style-type: none"> - Openbare ruimte - Thuis bij vrienden - Familie - Evaluatie 	<ul style="list-style-type: none"> - Aan de hand van foto's: <ul style="list-style-type: none"> - School - Schoolfeesten - Plaatjes 'de maatschappij dat ben jij' - Evaluatie

Tabel 3.3 Besproken thema's gedurende focus-groups

3.8 Diepte-interviews

Tijdens dit onderzoek zijn negentien interviews gehouden. Zestien daarvan vonden plaats met de participanten van het project. Deze interviews duurden gemiddeld veertig minuten. Daarnaast zijn er drie interviews gehouden met docenten van de school waarop het project plaatsvond. Deze duurden gemiddeld een half uur.

Er bestaan verschillende soorten interviews. Dit zijn gestructureerde, semi-gestructureerde en ongestructureerde interviews (Fontana et al., 1994). Het verschil in deze drie soorten zit in de vooraf gemaakte vragenlijst. Bij een gestructureerd interview

is deze vragenlijst zo compleet mogelijk en worden alle vragen aan de participant gesteld. Bij een ongestructureerd interview is er geen vragenlijst, maar zijn er thema's waarover de onderzoeker iets wil weten. In dit onderzoek is gekozen voor een semi-gestructureerd interview. Dit houdt in dat er wel een vragenlijst is opgesteld (zie bijlage I), maar dat er tijdens het interview ruimte is om hier vanaf te wijken en in te gaan op thema's die de participant naar voren brengt (Dearnley, 2005).

Voor de interviews met de participanten is een vragenlijst opgesteld, waarin over alle vaak voorkomende plaatsen op de foto's van de participanten vragen waren opgenomen. Tijdens de interviews werd eerst ingegaan op de drie gekozen foto's van de participant. Indien er dan nog tijd over was, werd er ingegaan op de plekken die op andere foto's stonden of die in de getekende mental maps stonden. De participant bepaald dus waarover er tijdens het interview sowieso gepraat zou worden. Dit kan als participierend onderzoek worden gekenmerkt, want de ervaringen die de participanten als het belangrijkste zien, worden besproken.

Ook voor de interviews met de docenten is een vragenlijst opgesteld (zie bijlage II). Tijdens deze interviews is ingegaan op het beeld dat de geïnterviewden hebben van de leerlingen op school (onderverdeeld naar 2 en 5 atheneum), hun visie omtrent de ontwikkeling van burgerschap bij de leerlingen, hoe zij vinden dat burgerschap naar voren komt in het onderwijs op school, welke mogelijkheden de leerlingen krijgen en nemen om burgerschap te beoefenen en of de school verbeteringen kan aanbrengen in het burgerschapsonderwijs.

Het gebruik van interviews in dit onderzoek heeft een aantal voordelen. Een van deze voordelen is de al genoemde mogelijkheid om jongeren te laten bepalen waarover zij willen praten. Daarnaast kunnen interviews gebruikt worden om meningen en belevingen naar boven te halen die door de participanten vroeger zijn genegeerd of onderdrukt. In dit onderzoek kan dit van belang zijn, aangezien jongeren vaak niet bewust bezig zijn met het ervaren en beoefenen van burgerschap. Ze kunnen hierdoor anders naar gebeurtenissen gaan kijken en hier andere betekenissen aan toekennen. Ook kan er met interviews een bepaalde diepte in de data worden gebracht, die met veel andere methoden niet bereikt kan worden (Byrne, 2004). Dit is dan ook de reden waarom er diepte-interviews zijn gehouden naast de focus-group discussies. Zoals in paragraaf 3.5.2 al gesteld, kan het zijn dat het houden van focus-group discussies het uiten van meningen in de weg kan staan. Deze meningen kunnen dan tijdens het diepte-interview wel geuit worden.

Wat wel in ogenschouw moet worden gehouden bij de data die geproduceerd wordt tijdens een interview is dat dit slechts een representatie is van de meningen van het individu (Byrne, 2004; Fontana et al., 1994). Het kan nooit de volledige waarheid zijn. Dit geldt zeker ook voor jongeren, aangezien zij soms moeite kunnen hebben met het volledig blootgeven van hun gevoelens.

3.9 Data-analyse

In totaal zijn er voor dit onderzoek acht discussies en zestien interviews gehouden. Deze zijn allemaal uitgeschreven. Daarna is voor de analyse gebruik gemaakt van het computerprogramma QSR N4. Dit programma helpt om kwalitatieve data te organiseren en te herschikken, zodat er structuur ontstaat betreffende het thema van het onderzoek. In dit onderzoek is dit erg van belang, aangezien de data moet worden ondergebracht onder verschillende thema's. Er is gekozen voor dit specifieke programma, aangezien dit werd aangeboden door de faculteit en ik ook al bekend was met het programma.

In dit programma wordt de ruwe data ingevoerd. Daarna kan er door middel van coderen structuur in aangebracht worden. Coderen houdt in dat de data in stukjes wordt

opgedeeld en onder verschillende kopjes wordt geplaatst (Kitchin et al., 2000). Uiteindelijk staat dan onder elk kopje alle tekst die er betrekking op heeft. In dit onderzoek is er een codering gemaakt op basis van de thema's uit het theoretisch kader. Daarnaast wordt er voor elke plek in het dagelijks leven apart gecodeerd, de leeftijd van de participanten en het geslacht. Dit leidt tot het volgende schema:

Alledaagse plek (bijv. thuis, school)
<i>Belonging</i> <ul style="list-style-type: none"> • Vijf atheneum <ul style="list-style-type: none"> ○ Jongens ○ Meisjes • Twee atheneum <ul style="list-style-type: none"> ○ Jongens ○ Meisjes
<i>Onafhankelijkheid</i> <ul style="list-style-type: none"> • Vijf atheneum <ul style="list-style-type: none"> ○ Jongens ○ Meisjes • Twee atheneum <ul style="list-style-type: none"> ○ Jongens ○ Meisjes
<i>Verantwoordelijkheid</i>
...
<i>Participatie</i>
...

Tabel 3.4 Opzet codering

Nadat de data zijn gecodeerd, moet er worden gekeken naar verbanden tussen de verschillende thema's (Kitchin et al., 2000). Dit wordt gedaan door te kijken of bepaalde thema's steeds in relatie tot elkaar voorkomen. Hierdoor kan worden gekeken of de theorie die ten grondslag ligt aan het onderzoek ook door de data ondersteund wordt. Uiteindelijk kan hier een algemene conclusie uit worden getrokken met betrekking tot de implementatie van de theorie in de praktijk.

3.10 Ethiek

Ethiek houdt zich bezig met de wetenschap omtrent wat 'goed' en 'kwaad' is (Birch et al., 2002). In wetenschappelijk onderzoek met kinderen en jongeren is het van belang dat er wordt nagedacht over deze ethische kwesties. Er kunnen drie punten worden genoemd waaraan ethisch verantwoord onderzoek met jongeren moet voldoen.

Ten eerste is het van belang om vast te houden aan de principes van 'goed' onderzoek, omdat dit de plicht is van een onderzoeker. Wat hierbij hoort is jongeren met respect behandelen en als onderzoeker altijd eerlijk zijn in je bedoelingen.

Ten tweede moeten de rechten van jongeren in gedachten worden gehouden. Een van deze rechten is het recht op participatie, wat tijdens dit onderzoek erg van belang is. De jongeren moeten goed geïnformeerd zijn en hun inzichten moeten voorop staan tijdens het onderzoek (Anderson, 2004). In dit onderzoek zijn de inzichten van jongeren sowieso erg van belang, daarnaast zijn de jongeren uitgebreid geïnformeerd over het onderzoek. Er is een introductiepraatje geweest waarin het project werd uitgelegd en waarin ook al duidelijk werd gemaakt dat deelname vrijwillig is en dat uit het project

stappen op elk moment mogelijk is. Rose (2007) stelt daarnaast dat het belangrijk is om de participanten te informeren over de doelen en methodes van het onderzoek, wat er van de participanten verwacht wordt en de mogelijke risico's wanneer men deelneemt aan het project. Om dit aan de participanten en hun ouders duidelijk te maken is er een geïnformeerde toestemming opgesteld (zie bijlage III). Een van de zaken die hierin ook naar voren komt is het recht op privacy (Fontana et al., 1994). Voor dit onderzoek geldt dat de namen van de participanten zijn gefingeerd en dat er zorgvuldig met de data wordt omgegaan. De participanten en hun ouders hebben dit ondertekend, waarmee ze verklaarden dat ze voldoende zijn geïnformeerd over het onderzoek.

Als laatste moet voorop staan dat ethisch gezien de beste uitkomsten worden gegenereerd. Hier gaat het vooral om het voorkomen van negatieve effecten voor de participanten en het promoten van opbrengsten (Anderson, 2004). Het onderzoek moet dus, ideaal gezien, iets opleveren waar de participanten en hun omgeving wat aan hebben. Ook hier is in de geïnformeerde toestemming aandacht aan besteed.

4. Jongeren en burgerschap op alledaagse plekken

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de verschillende deelvragen zoals genoemd in hoofdstuk één. Voordat met de beantwoording van de deelvragen wordt begonnen, zullen eerst de mental maps en foto's van de participanten worden besproken, zodat bepaald kan worden welke alledaagse plekken belangrijk zijn voor de participanten. Vervolgens wordt antwoord gegeven op de vraag *Wat verstaan jongeren in Zwolle onder burgerschap?* Dit zal gebeuren aan de hand van de gehouden discussies en interviews. Hierbij zullen de twee leeftijdsgroepen met elkaar vergeleken worden. Daarna wordt de deelvraag: *Hoe ervaren en beoefenen jongeren in Zwolle burgerschap?* beantwoord. Hierbij wordt achtereenvolgens stilgestaan bij de plekken: thuis, school, buurt, openbare ruimte en hobby's en verenigingen. Bij bovenstaande vragen wordt een vergelijking gemaakt tussen de twee Atheneum (2A) en vijf Atheneum-groep (5A). Daarnaast zijn ook de verschillen tussen jongens en meisjes bekeken.

Als laatste zal er antwoord worden gegeven op de deelvraag: *Hoe beïnvloedt de school het begrip, ervaren en beoefenen van burgerschap van jongeren in Zwolle?* Deze deelvraag zal beantwoord worden aan de hand van de visie van de school en het vakkenaanbod, interviews met docenten, het leerlingenstatuut en de schoolregels. Dit gebeurt in paragraaf 4.5.2.

4.2 Alledaagse plekken van de participanten

Mental maps

In de onderstaande tabel is weergegeven hoeveel participanten een bepaald element op de mental map heeft gezet (zie bijlage IV voor alle mental maps). Er is hierbij onderscheid gemaakt naar leeftijdsgroep en naar geslacht.

	2A n=8	5A n=8	Jongens n=7	Meisjes n=9
Huis	8	8	7	9
School	8	8	7	9
Huizen van vrienden	8	7	6	9
Hobby's	6	7	5	8
Vervoer	6	7	5	8
Familie huis	5	5	3	7
Buitenland	5	7	4	8
Andere steden	3	5	2	6
Vrije tijd	3	4	3	4
Werk	2	4	3	3
Vervolgstudie	1	3	0	4
Station (openbare ruimte)	0	3	1	2
Vorig huis	3	0	1	2
Basisschool	3	0	2	1
Buren	2	0	0	2
Wegen/route	2	0	1	1
Huiswerkinst	1	1	2	0

Tabel 4.1 Plekken op de mental maps van de participanten

De meest getekende plekken voor zowel de 2A- als de 5A-participanten blijken thuis en school te zijn. Daarnaast zijn huizen van vrienden ook belangrijk, al lijkt dit bij de 5A-participanten iets minder te zijn. De reden hiervoor is dat ze, in vergelijking met vroeger, minder bij vrienden thuis over de vloer komen. De participanten zeggen nu veel drukker te zijn en minder tijd te hebben om zomaar een middag bij iemand thuis te zitten. Ze hebben er ook minder behoefte aan. Ze spreken vaker af op school of in de stad. Wel blijkt dat de participanten zich erg op hun gemak voelen als ze bij vrienden thuis zijn. Het niet meer thuis afspreken met vrienden heeft dan ook niet te maken met een gebrek aan privacy, zoals Valentine (2001) stelt. De grootste verschillen tussen de 2A- en 5A-participanten zijn te zien bij 'buitenland', 'andere steden', 'werk' en 'vervolgstudie' (25% bij allen). Dit verschil kan verklaard worden door het leeftijdsverschil. De 5A-participanten mogen waarschijnlijk vaker met vrienden naar andere steden. Ze zijn al meer bezig met wat ze na hun middelbare schoolperiode willen doen (vervolgstudie en buitenland) en hebben, wettelijk gezien, de mogelijkheid om een bijbaantje hebben. Wat opvalt, is dat de 2A-groep duidelijk meer verschillende elementen in de mental maps heeft staan. Het meest opvallende zijn het vorige huis, de basisschool en de burens. Het vorige huis is alleen getekend door participanten die onlangs verhuisd zijn. De basisschool is alleen door participanten uit 2A getekend, waarschijnlijk omdat zij nog maar twee jaar van de basisschool af zijn, terwijl de 5A-participanten hier al veel langer vanaf zijn. De wegen/routes zijn ook alleen door participanten uit 2A genoemd. Aangezien dit geen verblijfsplaatsen zijn, zal hier niet op in worden gegaan. De rol van wegen en routes in het leven jongeren zou wel verder onderzocht kunnen worden. Het station wordt alleen door participanten uit 5A genoemd. Dit is opvallend, aangezien geen van de participanten (zowel 2A als 5A) dagelijks gebruik maakt van de trein. Toch neemt het station in het leven van de 5A-participanten een belangrijkere plaats in dan bij de 2A-participanten. De reden hiervoor moet gezocht worden in dit leeftijdsverschil. De 5A-participanten kunnen zich, vanwege hun leeftijd, onafhankelijker gedragen en

gebruiken daardoor de vaker de trein om ergens naar toe te gaan dan de 2A-participanten. Zij geven dit zelf ook aan in de interviews en discussies.

Wat opvalt wanneer er wordt gekeken naar de verschillen tussen jongens en meisjes, is dat de vervolgstudie alleen door meisjes wordt getekend. 'Buitenland' wordt ook meer door meisjes dan door jongens getekend. Dit zou kunnen betekenen dat meisjes meer met hun toekomst bezig zijn dan jongens. Ook 'andere steden' wordt meer door meisjes getekend, net als 'familie'. De verklaring voor het verschil betreffende 'familie' kan gezocht worden in het feit dat familie sterk gerelateerd is aan de thuisplek. Zoals Skelton (2000) stelt, is de thuisplek het domein van de vrouw. Hierdoor zou 'familie' ook als iets voor vrouwen gezien kunnen worden.

Uit de mental maps komt naar voren dat de meest getekende elementen van de participanten thuis, school, vrienden en hobby's zijn. Hobby's moeten hierbij gezien worden als de plek waar de hobby beoefend wordt. Dit kan, bijvoorbeeld, op een sportpark zijn of bij iemand thuis. Bovenstaande elementen zijn door minstens 75% van de participanten op de mental map gezet.

Gekozen foto's

Eenzelfde analyse is gemaakt van de keuze van de gemaakte foto's door de participanten. In onderstaande tabel is weergegeven hoeveel participanten een foto hebben gekozen van een bepaalde plek, om over te praten tijdens de discussies en interviews.

	2A n=8	5A n=8	Jongens n=7	Meisjes n=9
Thuis	8	7	7	8
School	2	4	2	4
Werk	2	2	1	3
Hobby's	3	5	3	5
Openbare ruimte	0	3	1	2
Buurt	2	0	1	1
Huizen van vrienden	0	1	1	0

Tabel 4.2 Plekken op gekozen foto's van participanten

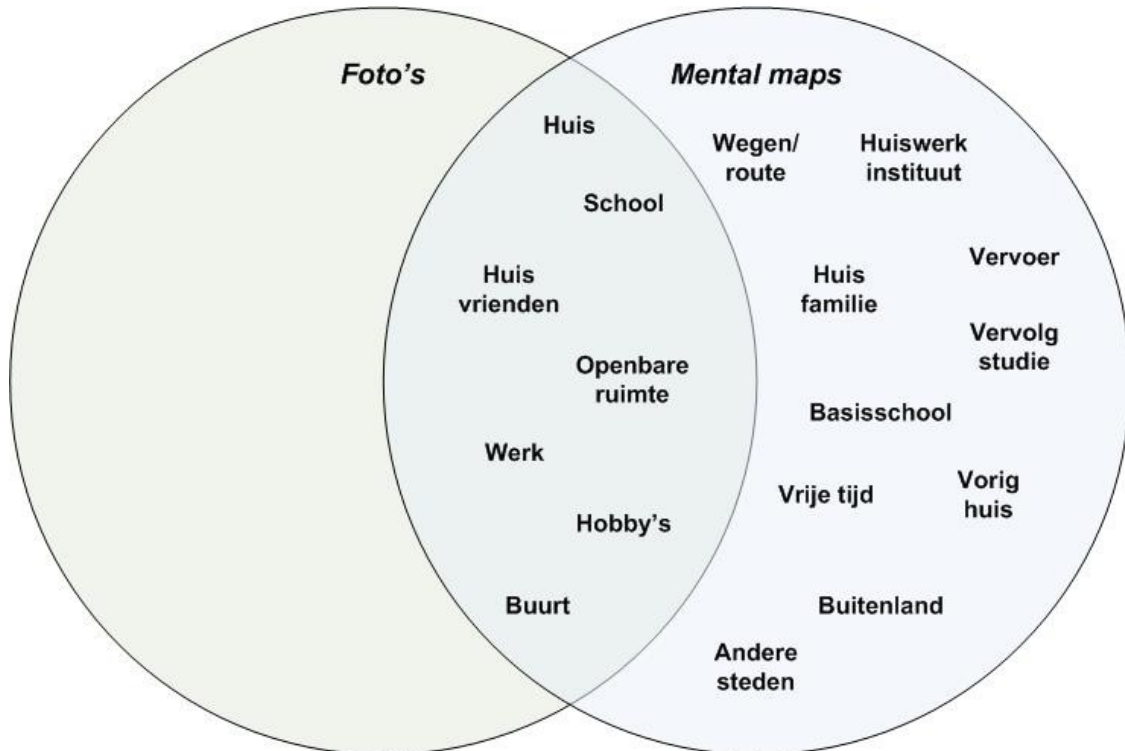
De verschillen tussen de 2A en 5A-participanten zijn het grootst bij 'openbare ruimte' en 'school'. Deze beide plekken zijn meer gekozen door 5A-participanten. De foto's waar de openbare ruimte op staat zijn voornamelijk gekozen omdat hier vrienden op staan. Dit komt overeen met het beeld uit de mental maps, waarbij gesteld werd dat 5A-participanten vrienden minder vaak thuis opzoeken, maar meer op andere plekken ontmoeten. Daar staat tegenover dat alleen 5A-participanten foto's van het huis van vrienden hebben gekozen. Deze plek is kennelijk toch belangrijk voor de 5A-participanten. Het verschil in keuze wat betreft school zou verklaard kunnen worden uit het feit dat de 5A-participanten al een aantal jaar meer op deze school zitten en hierdoor een groter gevoel van *belonging* hebben. Hier wordt in paragraaf 4.5 verder op ingegaan.

Het verschil tussen jongens en meisjes komt het uitdrukkelijkst naar voren bij de plekken 'werk' en 'school'. Werk is meer door meisjes dan jongens gekozen. Het zou zo kunnen zijn dat zij meer belang hechten aan hun bijbaantje of zich er meer op hun gemak voelen. Ook hebben meer meisjes dan jongens een foto van school gekozen. Dit verschil

impliceert een sterker gevoel van *belonging* bij meisjes wat betreft school. In paragraaf 4.5 zal gekeken worden of dit daadwerkelijk het geval is.

De meest gekozen plekken die naar voren komen op de foto's van de participanten zijn: 'thuis', 'hobby's' en 'school'.

Figuur 4.1 laat zien wat de meest gekozen plekken zijn uit zowel de mental maps als de foto's.



Figuur 4.1 Plekken op de foto's en de mental maps

Wanneer de mental maps en de foto's met elkaar vergeleken worden, valt op dat er een duidelijke overlap is. Alle plekken die op de foto's staan, staan ook op de mental maps. Voor het vervolg van de analyse is er dan ook voor gekozen om alleen plekken te analyseren die zowel op de foto's als op de mental maps staan. Dit zijn allereerst de plekken die het vaakst op de mental maps staan en het vaakst gefotografeerd zijn. Dit zijn: 'thuis', 'school' en 'hobby's'. Daarnaast is uit de literatuur naar voren gekomen dat 'de buurt' en 'de openbare ruimte' belangrijke plekken zijn waar burgerschap ervaren en beoefend worden. Deze twee plekken zullen dan ook geanalyseerd worden. De plek 'huizen van vrienden' wordt niet geanalyseerd, omdat uit de discussies naar voren kwam dat deze plek geen belangrijke rol speelt in het leven van de participanten. Bovendien is deze plek niet vaak gefotografeerd. De plek 'werk' wordt niet geanalyseerd, omdat een vergelijking tussen de 2A- en 5A-participanten erg lastig te maken is. De 2A-participanten die wel een bijbaantje hebben, hebben geen vaste plek waarop deze wordt uitgevoerd. Er is dus geen fysieke plek aanwezig om burgerschap te kunnen ervaren en beoefenen.

4.3 Begrip maatschappij en burgerschap

Het begrip van de concepten 'maatschappij' en 'burgerschap' bij de participanten is naar voren gekomen in het maken van woordwebs over deze concepten, het bediscussiëren van de filmpjes van 'De Maatschappij dat ben jij', de bespreking van de dimensies van burgerschap, zoals gebruikt in dit onderzoek en in de individuele interviews.

In deze analyse worden het begrip van maatschappij en burgerschap samengenomen en worden de twee leeftijdsgroepen met elkaar vergeleken. Dit zal gedaan worden aan de hand van een aantal thema's die uit de data naar voren zijn gekomen. Deze worden in onderstaande tabel weergegeven.

	2A	5A
Rechten en plichten	X	X
Normen en waarden		X
Samenleving	X	X
Zorgen voor elkaar	X	
Schaalniveau	X	X

Tabel 4.3 Genoemde thema's maatschappij en burgerschap

Opvallend is dat 'rechten en plichten' in beide groepen uitdrukkelijk naar voren komen. Bij de 2A-groep werd meteen een aantal rechten en plichten genoemd (bijvoorbeeld stemrecht en dienstplicht) en spitste de discussie zich geheel toe op deze rechten en plichten. Bij de 5A-groep werd juist snel de link naar 'normen en waarden' gelegd, terwijl dit bij de 2A-groep helemaal niet aan de orde kwam. Vervolgens spitste de discussie zich bij de 5A-groep toch ook toe op 'rechten en plichten'. De sterke link met 'normen en waarden' komt ook naar voren in de individuele interviews met de 5A-participanten. Zes van de acht participanten gaven aan dat ze bij burgerschap aan normen en waarden dachten.

Tijdens de discussie over het filmpje 'In de tram' van 'De Maatschappij dat ben jij' kwamen 'normen en waarden' ook ter sprake. In dit filmpje staat een meisje niet op voor een oude vrouw in de tram. Zowel de 2A als 5A-groep geven aan dat ze wel respect hebben voor ouderen, maar dat ze minder tot geen respect terugkrijgen van volwassenen. Ze ervaren dus ongelijkheid. Ook vinden ze dat de normen en waarden die volwassenen aan hen opleggen, soms niet overeen komen met de normen en waarden die volwassenen zelf bezigen. Dit komt in onderstaand citaat uit de focus-group discussie goed naar voren:

Ik vind wel dat je respect moet hebben voor oudere mensen, maar soms vind ik wel dat... Zij moeten ook respect voor ons hebben en ze doen ook net alsof ze zich niet meer aan de regels hoeven te houden.
(Rinse, 12 jaar, man, 2A)

De 5A-participanten maken duidelijk dat ze zich niet neerleggen bij deze ongelijkheid. Ze zetten zich af tegen de normen en waarden die volwassenen aan hen op willen leggen.

Inge: Maar ik heb ook soms, dan zie je van die mensen en dan denk je, nou, die kunnen dat nog best, zeg maar, ook in de bus ofzo. En dan gaan ze zitten kijken, zo van, je moet opstaan voor mij en dan heb ik ook zoiets van ja, als je het niet gewoon kunt vragen, dan is het ook niet zo ernstig.
Charlotte: Daar maken ze ook gebruik van. Zo van 'hoei hoei, ik ben oud, hoei'

Inge: En dan moeten ze zitten ofzo. Dan denk ik van ja, ja...

Jonathan: Ga maar lekker zitten op je rollator.

(Inge, 17 jaar, vrouw, 5A; Charlotte, 17 jaar, vrouw, 5A; Jonathan, 16 jaar, man, 5A)

Het thema 'samenleving' kwam bij beide groepen naar voren. Hierbij ging het voornamelijk over 'samenleving' als synoniem voor 'maatschappij'. Bovenstaande thema's hebben grotendeels te maken met burgerschap op het nationale niveau. Uit de discussies blijkt ook dat de participanten uit beide groepen burgerschap ook vrijwel alleen relateren aan het niveau van de staat en niet aan internationaal of lokaal burgerschap. De 5A-groep verwoordt dit als volgt:

Jonathan: Het burger zijn.

Onderzoeker: Het burger zijn, ja

Inge: Het behoren tot...

Marieke: In de maatschappij.

Inge: Een bepaalde natie, zeg maar, een bepaald volk maakt je een burger en dat geeft je automatisch burgerschap.

Onderzoeker: Dus het behoren tot een bepaalde groep mensen.

Inge: Binnen een land.

(Jonathan, 16 jaar, man, 5A; Inge, 17 jaar, vrouw, 5A; Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

Marieke: Ben je niet automatisch een burger als je gewoon bestaat?

Inge: Nee, want als jij geen Nederlands paspoort hebt, ben jij geen...

Jelle: Nederlandse burger.

Marieke/Inge: Nederlandse burger.

Marieke: Maar je kan je wel burger voelen.

Inge: Ja, maar je bent het dus niet. Je mag ook niet stemmen en je hebt geen identiteit en geen sociale zekerheid.

Marieke: Je hebt wel een identiteit.

Inge: Geen Nederlandse.

(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A; Inge, 17 jaar, vrouw, 5A; Jelle, 16 jaar, man, 5A)

In het eerste citaat valt de laatste zin op. Inge benadrukt hier dat ze burgerschap alleen vanuit een nationaal perspectief ziet. Marieke is de enige die stelt dat je je ook burger kunt voelen. Zij is dus de enige die het gevoel heeft dat burgerschap niet alleen op het nationale schaalniveau thuishoort. Ook komt uit de discussie naar voren dat de 5A-participanten niet vinden dat burgerschap kan worden ervaren en beoefend in de thuissituatie. Marieke verwoordt dit als volgt:

Marieke: Ik vind burgerschap op één huis, zeg maar, op een gezin, is heel klein. Dan heb je echt een paar miljoen burgerschappen binnen Nederland en hoe kan je...ik weet niet...Ik vind burgerschap meer iets voor meerdere dingen bij elkaar, dan zo individualistisch.

(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

In dit geval kan terugverwezen worden naar het onderzoek van Howard en Gill (2000, 2001) waarin gesteld werd dat 11-12 jarigen burgerschap vaak aan het nationale schaalniveau koppelen. Ondanks dat de participanten, bijna allemaal, ouder zijn, blijkt de overheersing van het nationale schaalniveau nog steeds aanwezig.

Een discussie over burgerschap op een lager schaalniveau vond pas plaats toen hier voorbeelden van werden getoond aan de participanten. Dit gebeurde door middel van filmpjes van 'De Maatschappij dat ben jij'. Hierbij werd gediscussieerd over alledaagse situaties in de leefwereld van de participanten. Er kwam duidelijk naar voren dat de 2A-

participanten 'zorgen voor elkaar' ook als een aspect van burgerschap zien. Een sprekend voorbeeld uit deze discussie is:

Onderzoeker: We begonnen met de oversteekplaats, dus, die vrouw die die oudere man helpt oversteken. Wat vinden jullie daar van?

Stefanie (o.a.): Goed.

Onderzoeker: Gebeurt dat vaker. Hebben jullie dat wel eens gedaan?

Floor: Wij hadden het laatst, toen uhhh, fietsten we naar huis. Toen viel zo'n oude vrouw, die viel.

Pim: Oja!

Floor: Ze viel van haar fiets af, ofzo. Ze gleed onderuit. Toen zijn we wel meteen gaan helpen.

(Stefanie, 13 jaar, vrouw, 2A; Floor, 13 jaar, vrouw, 2A; Pim, 13 jaar, man, 2A)

Dit voorbeeld kan gezien worden als een vorm van actief burgerschap (Orton, 2006). De participanten voelden kennelijk een bepaalde verantwoordelijkheid om de vrouw te helpen en hebben daarmee actief bijgedragen aan de lokale gemeenschap.

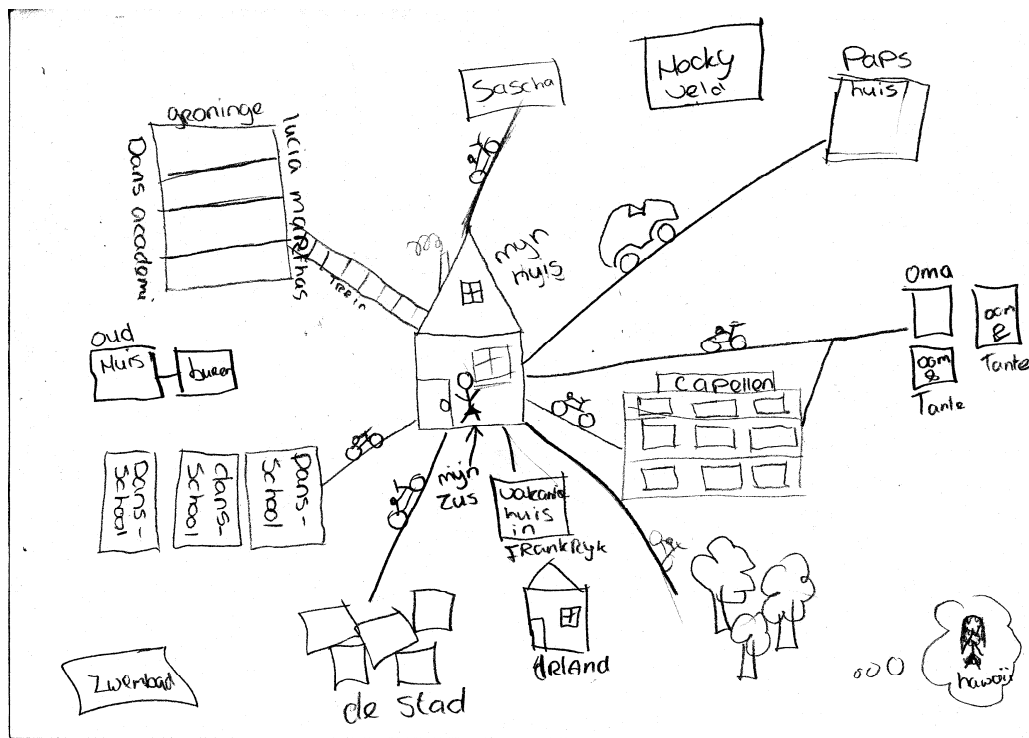
Naast de eerder genoemde thema's is het ook nuttig om te kijken naar de lagen die Marshall (1965) heeft onderscheiden betreffende burgerschap. Hierbij valt op dat vooral de politieke en juridische laag door de participanten wordt gebruikt. De sociale laag komt pas naar voren wanneer hier gericht naar gevraagd wordt (bij het bekijken van de filmpjes). Het beeld dat de participanten van maatschappij en burgerschap hebben blijft is vrij abstract en van een hoog schaalniveau.

4.4 Thuis

De data in deze analyse zijn afkomstig uit de discussies en interviews met de participanten. Dit is voor de analyse van de overige plekken ook het geval. Eerst zullen de verschillende dimensies besproken worden, waarbij een vergelijking wordt gemaakt tussen de leeftijdsgroepen. Afsluitend wordt in een tabel de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen groepen weergegeven. Deze opbouw zal bij de overige plekken ook gehanteerd worden.

Belonging

De relatie tussen thuis en *belonging* is er één zonder veel tegenstellingen. Zowel door 2A- als 5A-participanten wordt aangegeven dat iedereen zich veilig voelt thuis en zich er daardoor ook 'thuis' voelt. De participanten hebben dus een sterk positieve *sense of place* en worden niet buitengesloten. Dit komt overeen met de positieve betekenissen die Sommerville (1992) aan thuis toedicht. Dit blijkt ook uit de centrale plaats die thuis inneemt in de meeste mental maps. Thuis is vaak het middelpunt van de kaart van waaruit alle plekken worden bereikt. Dit is te zien in onderstaand voorbeeld.



Figuur 4.2 Mental map Stefanie (13 jaar, vrouw, 2A)

De participanten van zowel de 2A- als 5A-groep kunnen ook goed aangeven waarom ze een sterk gevoel van *beloning* ervaren. Zo wordt er gezegd:

Dat ik wel alles kan bespreken met mijn ouders.
(Anna, 13 jaar, vrouw, 2A)

Thuis, ja, veilig, droog, alles. Het is gewoon je huis, je voelt je er veilig.
(Jonathan, 16 jaar, man, 5A)

Het gevoel van *beloning* bij de thuissituatie lijkt voor kinderen van gescheiden ouders anders te zijn. De participanten uit 5A die gescheiden ouders hebben geven aan dat hun gevoel van *beloning* in het ene huis sterker is dan in het andere huis. Vaak is dit gevoel sterker in het huis waar ze zijn opgegroeid. Wel geven ze aan dat dit verschil niet erg groot is en dat het veelal met wennen te maken heeft. Marieke beschrijft dit als volgt:

Dus het huis van mijn vader voelt eigenlijk nog wel vreemd, zeg maar. Het is wel je thuis, maar toch is het niet echt je thuis.
(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

Over het geheel kan geconcludeerd worden dat er weinig verschil zit in het gevoel van *beloning* tussen de twee leeftijdsgroepen. Ook is er geen verschil tussen jongens en meisjes. Dit weerlegt de stelling van Skelton (2000), dat vrouwen een groter gevoel van *beloning* betreffende thuis zouden hebben dan mannen. De reden voor dit verschil kan gelegen zijn in het feit dat de onderzochte groep van Skelton (2000) uit een lager sociaal milieu komen dan de participanten in dit onderzoek.

Onafhankelijkheid

Onafhankelijkheid in de thuissituatie kan worden uitgesplitst in het onafhankelijk voelen en het onafhankelijk kunnen gedragen. De mate waarin de participanten de mogelijkheid (*agency*) hebben om zich onafhankelijk te gedragen wordt grotendeels bepaald door de ouders. De afwezigheid van ouders in het huis resulteert over het algemeen dan ook in het ervaren van veel onafhankelijkheid. Over het algemeen kan gesteld worden dat de participanten zich thuis onafhankelijk genoeg voelen. Dit geldt zowel voor de 2A- als de 5A-groep. De machtsverhouding met hun ouders ervaren zij niet als dermate vervelend en beperkend voor hun onafhankelijkheid. Daarentegen *zijn* de participanten niet erg onafhankelijk. Alle participanten hebben regels waaraan ze zich moeten houden en ervaren bepaalde restricties. Er is dus een duidelijk verschil tussen het onafhankelijk voelen en gedragen.

De 2A-participanten zijn nog minder onafhankelijk dan de 5A-participanten. Zij moeten zich nog aan wat meer regels houden, maar dit wordt over het algemeen niet als vervelend ervaren. Het gaat dan voornamelijk om regels over het tijdstip van thuiskomen of bedtijd. Dit is te lezen in de volgende uitspraak van Rinse:

Of niet te laat naar bed. Dat soort dingen allemaal. Dat soort logische dingen.
(Rinse, 12 jaar, man, 2A)

Uit de data van de 5A-groep komt hetzelfde beeld naar voren.

Er is wel een duidelijk verschil tussen meisjes en jongens wat betreft het onafhankelijk kunnen gedragen. De vrouwelijke participanten ervaren meer restricties en regels wat betreft tijden om thuis te komen en de manier waarop ze thuiskomen.

Onderstaande citaten geven dit verschil goed weer:

Ja, mijn moeder wil meestal wel dat ik voor het donker thuis ben, maar mag ook wel later enzo, maar niet alleen dan nog fietsen ofzo.
(Stefanie, 13 jaar, vrouw, 2A)

Ja, als ik zeg van, vanavond eet ik niet thuis is dat oke. Wanneer kom je terug? Dan zeg ik, ik kom morgenmiddag of morgenavond weer terug en dan is het ook goed. Doen ze heel makkelijk over.
(Martijn, 17 jaar, man, 5A)

Dit komt overeen met de resultaten van het onderzoek van Emmelkamp (2004).

Uit de theorie kwam naar voren dat de eigen kamer een goede plek is om onafhankelijkheid te ervaren (Emmelkamp, 2004). Uit de interviews en discussies komt dit niet naar voren. Toch zijn er veel foto's gekozen waarop de eigen kamer te zien is. Hieruit kan afgeleid worden dat de eigen kamer wel belangrijk is voor de participanten.

Gelijkheid

Gelijkheid heeft thuis vooral betrekking op de relatie tussen ouders en kinderen en de relatie tussen broers en zussen. Over het algemeen geven de participanten uit beide groepen aan dat ze zich gelijk genoeg voelen. Dit is in overeenstemming met het beeld dat geschetst is over onafhankelijkheid in de voorgaande alinea, want het is aannemelijk dat een mate van gelijkheid tussen ouders en kinderen vereist is voordat kinderen zich onafhankelijk kunnen gedragen. Deze gelijkheid uit zich in de gelegenheden die de jongeren krijgen om hun mening te verkondigen aan hun ouders en de bereidheid van

de ouders om hier ook wat mee te doen. In beide groepen is dit het geval. Onderstaande citaten zijn hier voorbeelden van:

Nou, beslissingen die worden genomen, dat gaat jou ook aan dus. (...) Ze vragen ook om jouw mening en het is niet alleen maar wat je ouders vinden zelf.
(Stefanie, 13 jaar, vrouw, 2A)

Onderzoeker: Die regels daar kun je je ook wel in vinden?

Marieke: Ja. Ja, in het begin had ik daar nog wel moeite mee. Toen vond ik ze nog te streng, zeg maar. Maar na een tijdje heb ik daarover gepraat enzo en toen hebben zij daar ook in kunnen schikken weer.

Onderzoeker: Het is een soort van compromis geworden?

Marieke: Ja.

(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

Bij gescheiden ouders lijkt de gelijkheid tussen de ouders en het kind nog sterker te zijn. Marieke zegt hierover:

Ja, ik heb ook wel een redelijk aandeel, zeker nu ze uit elkaar zijn. Dan wordt je toch wel als oudste een beetje een plaatsvervangend, weet niet, kom je een beetje eraan te staan, in feite. Dan wordt er dus ook meer naar je geluisterd.
(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

De gelijkheid tussen ouder en kind lijkt dus afhankelijk te zijn van de gezinssituatie. Over het algemeen ervaren de participanten geen vervelende ongelijkheid.

Toch kunnen er vraagtekens gezet worden bij het daadwerkelijk 'gelijk' zijn. Zoals al eerder gezegd hebben ouders en kinderen een machtsverhouding tot elkaar, waardoor de kinderen ondergeschikt zijn aan de ouders. Dit blijkt ook uit de regels waaraan de participanten zich moeten houden. De participanten zijn dus niet gelijk aan de ouders. Er is weinig verschil tussen de beide leeftijdsgroepen en jongens en meisjes zichtbaar.

De gelijkheid met betrekking tot broers en zussen laat wel een verschil zien tussen de leeftijdsgroepen. De 5A-participanten geven aan dat de relaties met broers en zussen aan verandering onderhevig is. Vroeger werd de verhouding als minder gelijk ervaren dan dat het nu is. Uit de data van de 2A-groep komt geen ongelijkheid tussen broers en zussen naar voren.

Verantwoordelijkheid

Wat betreft de verantwoordelijkheid die de participanten thuis dragen, is gevraagd naar de klusjes die ze thuis (vrijwillig) doen. Daarnaast werd er gevraagd wat ze van het doen van klusjes thuis vinden.

In beide groepen komt naar voren dat iedereen wel wat (moet) doen thuis. Het gaat vaak om de afwasmachine in- en uitruimen en de eigen kamer opruimen. De participanten doen de klusjes vaak niet uit zichzelf. Hieruit kan worden opgemaakt dat ze zich er niet verantwoordelijk voor voelen. De klusjes kunnen dan ook meer als een informele plicht gezien worden. Er zijn wel uitzonderingen. Pim vertelt:

Want mijn moeder bijvoorbeeld, moet ze naar school, want ze zit op school. (...) En dan bijvoorbeeld dan is het best wel een bende ofzo. In de kamer haren ofzo van de kat. Dan denk ik, ga ik wel even stofzuigen.

Onderzoeker: Dus dan doe je dat ook uit jezelf?

Pim: Ja. Daar is mijn moeder altijd wel heel blij mee. Als ik dat dan even heb gedaan.

(Pim, 13 jaar, man, 2A)

Dit soort verantwoordelijkheid kan gezien worden als een vorm van vrijwilligerswerk en dus als actief burgerschap (Orton, 2006). Uit bovenstaand citaat kan worden afgeleid dat Pim zich verantwoordelijk voelt voor de netheid van het huis.

Naast de verantwoordelijkheid voor klusjes, dragen sommige participanten ook de verantwoordelijkheid voor andere gezinsleden of huisdieren. Bij de verantwoordelijkheid voor een huisdier lijkt te gelden dat, wanneer het huisdier niet echt van de participant is maar meer van het gezin, er weinig verantwoordelijkheid wordt gedragen voor het dier. Dit 'gebrek' aan verantwoordelijkheid komt overeen met de stelling van Valentine (2001), dat het liberalisme ervoor zorgt dat mensen steeds minder verantwoordelijkheden voelen ten opzichte van hun omgeving.

Over het algemeen vinden de participanten het geen probleem om de klusjes te doen die hun worden opgedragen. Martijn verwoordt dit als volgt:

Ik maak ook alles vies, dus er hoeft niet per se alles voor me worden opgeruimd ofzo. Ik bedoel, ik woon er ook gewoon. Zeggen mijn ouders ook. Je bent oud genoeg dat je dat soort dingen ook zelf kan doen. Dus dan moet ik dat ook gewoon doen.

(Martijn, 17 jaar, man, 5A)

Een verschil tussen de 2A- en 5A-participanten is dat de 5A-participanten meer ongevraagde klusjes doen, als de was ophangen of meehelpen in de tuin. Zij nemen dus meer verantwoordelijkheid dan 2A-participanten. Er is weinig verschil zichtbaar tussen jongens en meisjes.

Participatie

Participatie is op deze plek gedefinieerd als het ondernemen van activiteiten met gezinsleden. Ook bij deze dimensie is de rol van de ouders duidelijk zichtbaar. Zij hebben grote invloed op de participatie van de jongeren. In feite bepalen zij hoeveel *agency* de participanten hebben.

Zowel in de 2A- als 5A-groep zijn grote verschillen zichtbaar in de mate van participatie. De participatie heeft vaak de vorm van vakanties, dagjes uit of familiebezoeken. De participanten uit de 5A-groep stellen dat ze tegenwoordig minder samen doen dan vroeger. Jonathan is een van de participanten uit 5A die nog wel zeer regelmatig activiteiten onderneemt samen met zijn familie. Als voorbeeld gaf hij:

(...) want we zijn met ik, mijn broertje en mijn vader en mijn moeder, zijn we naar Parijs geweest en ook naar Londen. En dat hebben mijn zussen ook gedaan. Dus, toen mijn oudste zus naar de eerste ging zijn ze naar Parijs gegaan. Toen mijn oudste zus naar de tweede ging zijn ze naar Londen gegaan en zo is het ook met mij gegaan.

(Jonathan, 16 jaar, man, 5A)

Dit is iets wat kennelijk wel belangrijk voor hem is, want hij wees erop dat hij een foto had gemaakt waarop een klein Eiffeltorentje te zien was (zie figuur 4.3).



Figuur 4.3 Kamer van Jonathan met Eiffeltorentje

De participatie kan door de rol van de ouders vaak als passief worden gekenmerkt, omdat de activiteiten waarin geparticipeerd wordt veelal door de ouders zijn georganiseerd. Toch kan deze passieve participatie leiden tot actieve participatie in de toekomst. In het bovenstaande voorbeeld van Jonathan zorgen de ouders ervoor dat de horizon van de participant verbreed wordt en dit kan leiden tot een grotere mate van bereidheid om zelf reizen te organiseren in de toekomst.

Alle genoemde vormen van participatie zijn voorbeelden van informele participatie (de Winter, 1995). De thuissituatie is ook te kleinschalig om formele participatie in zich te hebben.

Er zijn weinig verschillen zichtbaar tussen de leeftijds- en gendergroepen.

De verschillen tussen de leeftijdsgroepen zijn hieronder in een tabel samengevat.

	2A	5A
Beloning	Zeer sterk, participanten kunnen het gevoel onderbouwen	
Onafhankelijkheid	Groot gevoel van onafhankelijkheid, maar daadwerkelijke onafhankelijkheid is klein	
Gelijkheid	Gevoel van gelijkheid is groot, maar daadwerkelijke gelijkheid is klein	
Verantwoordelijkheid	Weinig 'zelfstandige' verantwoordelijkheid, alleen wanneer het gevraagd wordt	Redelijke 'zelfstandige' verantwoordelijkheid
Participatie	Diffuus beeld. Vaak wel aanwezig	Diffuus beeld. Vroeger meer dan nu, maar vaak wel aanwezig

Tabel 4.4 Dimensies burgerschap toegepast op 'thuis en familie' per leeftijdsgroep

Over het algemeen kan gesteld worden dat één van de twee voorwaarden voor het ervaren en beoefenen van burgerschap wel aanwezig is (*beloning*), maar de andere

(verantwoordelijkheid) niet. Dit heeft invloed op de ervaring en beoefening van burgerschap. De participanten voelen namelijk niet veel verantwoordelijkheid. Participatie is daarentegen vaak wel aanwezig. De ervaring en beoefening van burgerschap is dus alleen op het participatievlak aanwezig. Dit blijkt ook uit de dimensie 'gelijkheid', want de participanten voelen zich thuis gelijk genoeg.

4.5 School

Deze paragraaf is onderverdeeld in twee subparagrafen. In de eerste subparagraaf zal ingegaan worden op de ervaring en beoefening van burgerschap door de participanten aan de hand van de dimensies. In de tweede subparagraaf zal vervolgens worden ingegaan op de rol van de school bij de kennisoverdracht, ervaring en beoefening van burgerschap.

4.5.1 De ervaring en beoefening van burgerschap op school

Belonging

Het algemene beeld dat naar voren komt bij beide groepen is dat men zich op zijn gemak voelt op school. De sfeer op school wordt als gezellig en los omschreven. Er is dus een positieve *sense of place*. Wat ook in beide groepen naar voren komt is dat het gevoel van *belonging* voor een groot deel door de aanwezigheid van vrienden wordt bepaald. Rinse zegt hierover:

Ik voel me er eigenlijk best wel fijn, maar ik ben wel een beetje bang als ik in mijn eentje zit en...Kijk, als ik met mijn vrienden ben dan voel ik mij altijd wel zeker. Ook al ben ik maar met een. Alleen in mijn eentje en ik loop daar rond en ik zie daar een groepje patsertjes staan en daar nog een, dan voel ik mij niet echt zeker. Maar dat laat ik dan meestal ook niet merken.

(Rinse, 12 jaar, man, 2A)

De aanwezigheid van vrienden als reden voor een groot gevoel van *belonging* komt ook op de genomen foto's naar voren. Op veel van de foto's staan vrienden afgebeeld, zie figuur 4.3.



Figuur 4.3 Schoolplein met vrienden

Dit is in overeenstemming met de theorie uit hoofdstuk twee. Toch heeft de 5A-groep, en daarbinnen vooral de meisjes, een minder sterk gevoel van *belonging*. Dit blijkt uit de volgende citaten:

Ik zou ook wel op een andere school willen zitten, zeg maar.
(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

Ik heb er niet zo superveel mee. Het is meer een soort van halte waar je zes jaar lang op een bankje zit te wachten totdat je weer verder kunt.
(Charlotte, 17 jaar, vrouw, 5A)

Dit strookt niet met de conclusies die getrokken zijn in paragraaf 4.2, betreffende de gekozen foto's. Daaruit kwam naar voren dat waarschijnlijk de 5A-participanten en de meisjes een groter gevoel van *belonging* zouden hebben ten opzichte van school. Het zou zo kunnen zijn dat deze plek wel erg belangrijk wordt gevonden, maar waar de participanten zich niet sterk mee verbonden voelen.

Er zijn in beide groepen wel participanten die zich duidelijk minder op hun gemak voelen op school. Dit heeft bij alle participanten te maken met plagerijen en pesten. Een meisje is een aantal jaren erg gepest en dat is pas een jaar geleden opgehouden. Zij verwoordt haar band met de school dan ook als:

Dus die plek is echt zo die plek waar ik nooit naar toe wil.
(Esmee, 17 jaar, vrouw, 5A)

De exclusie die deze participant heeft ervaren gedurende haar schooltijd heeft er dus toe geleid dat haar gevoel van *belonging* veel minder sterk is dan bij participanten die niet gepest zijn.

Onafhankelijkheid

In de data komt een groot verschil in onafhankelijkheid tussen de 2A- en 5A-groepen naar voren. De 2A-groep ervaart veel afhankelijkheid ten opzichte van docenten en andere medewerkers. Dit is in overeenstemming met het beeld van de school als institutie, want de leerlingen voeren hun activiteiten uit in een opgelegde routine (Goffman, 1961). De mogelijkheden van de participanten om zich onafhankelijk te kunnen gedragen zijn dan ook beperkt, door de hiërarchische verhouding ten opzichte van de docenten en medewerkers en de regels waaraan de participanten zich moeten houden. De volledige 2A-groep geeft aan tegen sommige gestelde regels in opstand te komen. Dit is vooral het geval met de regels omtrent het eenrichtingsverkeer (de school heeft in bepaalde gangen eenrichtingsverkeer ingesteld, omdat de gangen anders te vol zijn. Dit eenrichtingsverkeer wordt 'bewaakt' door scholieren van een MBO-instelling in Zwolle; de 'Deltion-mensen'). Ze proberen hier onderuit te komen en dit lukt ze regelmatig. Anna geeft hier een voorbeeld van:

Nou, met die Deltion mensen, zoals laatst met die eenrichtingsverkeer of zoiets, hier in de school. Dat was heel idioot. Ik vond het nergens op slaan. Oke, omkeren meisjes. Meneer, mag ik er alstublieft langs? Nee, jullie moeten omkeren. Ah meneer, alstublieft? Nou, vooruit, hup, wegwezen.
(Anna, 13 jaar, vrouw, 2A)

De hiërarchische verhoudingen worden dus op de proef gesteld. Dit kan gezien worden als *empowerment* van de participanten.

De 5A-groep ervaart vooral onafhankelijkheid binnen het studiehuis. Deze onderwijsvorm is erop gericht leerlingen zelfstandig te laten werken en verantwoordelijk te laten zijn voor het eigen leren. De vrijheid en zelfstandigheid die ze hierbij krijgen bevalt niet alle participanten goed. Ook zouden een aantal meer vrijheid willen hebben om zelf te kunnen bepalen of ze naar bepaalde lessen gaan. Martijn zegt hierover:

Jawel, maar sommige lessen doe je gewoon niet zoveel. En dan denk ik, ik zit liever thuis, dan kan ik meer doen en ook doen wat ik wil, zeg maar.
(Martijn, 17 jaar, man, 5A)

Over het algemeen kan gesteld worden dat de participanten zich niet erg onafhankelijk voelen en gedragen. De participanten uit 5A voelen zich en gedragen zich wel onafhankelijker dan de 2A-participanten, doordat ze les krijgen in het studiehuis. Er is geen verschil zichtbaar tussen de gender-groepen.

Gelijkheid

Gelijkheid kan binnen het kader van de school bekeken worden vanuit het docent/medewerker-leerling en leerling-leerling perspectief. Over het algemeen wordt het contact met de docenten als prettig ervaren. De 5A-groep geeft wel duidelijk aan dat zij op dit moment meer gelijkheid ervaren in hun relatie tot docenten in vergelijking met vroeger. De volgende citaten laten dit zien:

Ja, je ziet ze niet als iemand die jou, hoe zeg je dat, comandeert, maar gewoon die jou helpt met wat je aan het doen bent, zeg maar.
(Karin, 16 jaar, vrouw, 5A)

Marieke: Ik vind dat dat alleen maar beter is geworden naarmate we ouder zijn geworden.

(...)

Martijn: Ja, minder streng en...vriendelijker.

Marieke: Ja, en je kan makkelijker iets regelen, zeg maar, met een docent. Bijvoorbeeld een les of wat dan ook.

(...)

Marieke: Gewoon veel meer respect van beide kanten.

(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A; Martijn, 17 jaar, man, 5A)

De participanten uit 2A zijn minder uitgesproken over de gelijkheid tussen docenten en hen. Ze vinden het contact wel prima, maar specificeren dit verder weinig.

De participanten van zowel de 2A- als de 5A-groep ervaren de verhouding tot de Deltion-mensen als ongelijk. Dit komt grotendeels door de leeftijd van deze medewerkers. Ze zijn jonger dan de 5A-participanten, maar ouder dan de 2A-participanten. Dit brengt in beide groepen een gevoel van ongelijkheid teweeg.

Ook bij de gelijkheid tussen leerlingen is er een verschil tussen de 2A-participanten en de 5A-participanten. De 5A-participanten geven aan dat ze de brugklassers niet als gelijken ervaren. Vooral de jongens zijn hier uitgesproken over:

Martijn: Ja, te veel mensen ook, naarmate we in hogere klassen, wordt het leeftijdsverschil groter en dan ga je sneller...

Marieke: Irriteren.

Martijn: Denken, nou, ik sta hier wel een beetje boven, zeg maar. Boven al die kleine kinderen. Zo zie ik dat.

(...)

Martijn: Als een brugger mij vraagt 'waar is 022'? Dan zeg ik niet, dat is beneden daar. Dan zeg ik: 'Dat is boven helemaal achteraan in de gang'.

(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A; Martijn, 17 jaar, man, 5A)

Het opvallende is dat de 2A-participanten geen ongelijkheid ervaren tussen hen en andere (oudere) leerlingen. Er wordt bijvoorbeeld gezegd:

Onderzoeker: Wat voor sfeer is er dan op school?

(...)

Floor: Ja, gewoon gezellig en, en ook niet, weet je wel, gewoon iedereen wordt geaccepteerd, heb ik op zich wel het idee.

(...)

Floor: Het is niet dat ze je gaan pesten omdat je...

(...)

Floor: Jonger bent.

(Floor, 13 jaar, vrouw, 2A)

De reden voor deze contradictie kan zijn dat niet iedereen jongere leerlingen pest en dat niet alle jonge leerlingen gepest worden.

Concluderend kan er gesteld worden dat de participanten zeer sterk een bepaalde mate van ongelijkheid ervaren ten opzichte van docenten en medewerkers van de school. Ook in sociaal opzicht ervaren vooral de 5A-participanten ongelijkheid. Zij vinden dat zij 'boven' de eerste- en tweedeklassers staan. Er is geen verschil zichtbaar tussen jongens en meisjes.

Verantwoordelijkheid

Verantwoordelijkheid op school komt op verschillende manieren tot uitdrukking. Allereerst kunnen de participanten zich verantwoordelijk voelen voor het eigen leren. Dit is vooral het geval bij de 5A-participanten. De reden hiervoor is, zoals ook al genoemd bij 'onafhankelijkheid', het feit dat deze leerlingen les krijgen in het studiehuis. Bij de 2A-participanten komt de verantwoordelijkheid voor het eigen leren niet sterk naar voren.

Daarnaast voelen de participanten zich ook verantwoordelijk voor andere zaken binnen de school. Een goed voorbeeld hiervan is een actie van Inge. Ze heeft twee Deltion-mensen tot de orde geroepen toen zij niet ingrepen bij een gevecht op school. Dit kan gezien worden als een vorm van actief burgerschap (Orton, 2006). Inge vindt het kennelijk belangrijk dat de school een veilige plek is.

Wat duidelijk naar voren komt uit de data van de 5A-groep, is dat er behoefte is aan meer verantwoordelijkheid. Dit is vooral het geval bij het organiseren van feesten. Deze zijn volgens de participanten altijd erg vroeg afgelopen en er wordt te streng gecontroleerd op het gebruik van alcohol. Ook vinden ze dat initiatieven als het organiseren van een skireis, waarbij de verantwoordelijkheid bij de leerlingen zou komen te liggen, gedwarsboemd worden door de school. Bij de 2A-participanten komen dit soort zaken niet naar voren. Wel geven ze aan dat ze wat meer verantwoordelijkheid zouden willen bij het incidenteel verplaatsen van lessen, wanneer ze door lesuitval veel tussenuren hebben. Hier wordt vaak negatief op gereageerd door docenten. De oorzaak voor dit 'gebrek' aan verantwoordelijkheid kan liggen in de afhankelijkheid van anderen (docenten en medewerkers).

Er is een duidelijk verschil tussen verantwoordelijk *zijn* en verantwoordelijk *voelen* op school. De participanten zijn over het algemeen niet verantwoordelijk (5A nog wel meer dan 2A), maar voelen zich op bepaalde punten wel verantwoordelijk. De leeftijd speelt een belangrijke rol bij het verantwoordelijk zijn.

Het verschil tussen jongens en meisjes zit vooral in het voelen van verantwoordelijkheden. De meisjes voelen over het algemeen iets meer verantwoordelijkheden dan de jongens. Deze lagere verantwoordelijkheid bij jongens komt naar voren in het volgende citaat van Martijn:

Eerder hier dat ik in de kantine denk van, nou, de prullenbak staat daar en ik zit hier. Ik gooi het (hier eerder) op de grond, dan dat ik het buiten zou doen. Omdat ik in de kantine weet, wordt toch wel opgeruimd.

(Martijn, 17 jaar, man, 5A)

Hieruit wordt duidelijk dat Martijn zich niet verantwoordelijk voelt voor de rotzooi in de kantine.

Participatie

Het kennen van veel mensen op school is een goede indicatie om in te schatten in hoeverre een leerling 'participeert' in het schoolleven. Het gaat hierbij om informele participatie, aangezien hier geen formele structuren mee gemoeid zijn (de Winter, 1995). Bij de 5A-participanten komt duidelijk naar voren dat de jongens veel contacten hebben binnen de school, vooral ook met leerlingen buiten hun klas. Bij de meisjes is dit meer beperkt tot de directe klasgenoten. Marieke geeft aan dat dit te maken kan hebben met de participatie in formele structuren op school:

Onderzoeker: Hoe is het contact met andere leerlingen, buiten de klas?

Marieke: Ja, wel een paar, maar niet veel. Dat is toch best moeilijk, om te krijgen, zeg maar. Behalve als je in zo'n leerlingenraad of dat soort dingen zit.

(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

Toch is het niet zo dat onevenredig veel jongens zitting hebben in deze formele structuren, waardoor dit verschil verklaart zou kunnen worden. De reden die Marieke noemt is dus niet afdoende om de vele contacten die de jongens hebben binnen de school te kunnen verklaren. Bij de participanten uit 2A is er minder omgang met leerlingen buiten hun klas. De participatie binnen de klas is wel hoog te noemen.

De participatie in activiteiten die door de school worden georganiseerd is over het algemeen vrij hoog. Zowel in de 2A als 5A-groep zijn er een aantal participanten die formeel participeren binnen de school. Zij zitten bijvoorbeeld in het schoolorkest, de leerlingenraad of de medezeggenschapsraad. In dit geval overlapt formele participatie met actieve participatie, want de leerlingen organiseren allerlei activiteiten en doen hier ook aan mee. De overige participanten participeren wel passief. Ze bezoeken geregeld activiteiten. Als reden voor het niet actief participeren, komt de hoeveelheid tijd die ermee gemoeid is en de verantwoordelijkheid die genomen moet worden naar voren. Zo zeggen Pim en Floor:

Onderzoeker: Nee? Waar komt dat dan door? Gewoon, al druk genoeg, of...?

(...)

Pim: Ja, ook.

Floor: Ja, gewoon. Ben gewoon te lui ervoor.

Pim: Wil gewoon vrije tijd hebben enzo, en dan wil ik echt niet...

Floor: Moet je weer allemaal dingen gaan regelen. Dat vind ik toch...Dus ik denk, nou ja, laat maar.

(Pim, 13 jaar, man, 2A; Floor, 13 jaar, vrouw, 2A)

Deze participanten hebben dus geen behoefte aan formele participatie.

Zowel jongens als meisjes participeren in de formele zin van het woord. Meisjes participeren meer in formele verbanden die daadwerkelijk wat organiseren; de zogenoemde actieve participatie. Dit kan samenhangen met het grotere gevoel van verantwoordelijkheid dat meisjes hebben. De jongens en meisjes die niet formeel participeren, participeren wel passief.

De verschillen tussen de leeftijdsgroepen zijn hieronder in een tabel samengevat.

	2A	5A
Beloning	Sterk, met uitzonderingen	Minder sterk dan 2A, met uitzonderingen
Onafhankelijkheid	Niet erg onafhankelijk gevoel en gedrag	Niet erg onafhankelijk gevoel en gedrag, maar meer dan bij 2A-groep
Gelijkheid	Ongelijkheid t.o.v. docenten en ander personeel Leerlingen juist wel gelijkheid	Meer gelijkheid dan 2A-groep betreffende docenten. Betreffende ander personeel en leerlingen minder gelijkheid
Verantwoordelijkheid	Soms wel gevoel van verantwoordelijkheid, maar weinig verantwoordelijk zijn. Willen meer verantwoordelijkheid	Soms wel gevoel van verantwoordelijkheid, maar weinig verantwoordelijk zijn (wel meer dan 2A). Willen meer verantwoordelijkheid

Participatie	Leerlingen: niet veel Activiteiten: vrij hoog Actieve participatie: redelijk Passieve participatie: hoog	Leerlingen: redelijk Activiteiten: Vrij hoog Actieve participatie: redelijk Passieve participatie: hoog
---------------------	---	--

Tabel 4.5 Dimensies burgerschap toegepast op 'school en vrienden' per leeftijdsgroep

Van de twee voorwaarden voor het ervaren en beoefenen van burgerschap is er maar één aanwezig op school. De participanten vinden wel dat ze 'behoren tot' de school, maar kunnen zich niet onafhankelijk gedragen. Dit uit zich ook in de ongelijkheid die de participanten ervaren ten opzichte van docenten en medewerkers. Het daadwerkelijke ervaren en beoefenen van burgerschap is dan ook niet in beide dimensies aanwezig. De participanten zijn niet verantwoordelijk, maar willen dit wel zijn. Ook de participatie binnen de schoolorganisatie is niet uitzonderlijk hoog te noemen.

4.5.2 De rol van de school

Naast de inbreng van de participanten is het ook belangrijk om naar de context te kijken, want deze beïnvloedt de ervaring en beoefening van burgerschap. De participanten hebben allemaal met elkaar gemeen dat ze naar dezelfde school gaan. Dit, en de reden dat school een belangrijke plek is waar kennis wordt gemaakt met burgerschap, maakt dat er ook data is verzameld over de school en hoe deze omgaat met burgerschap. Hiervoor zijn uit verschillende bronnen informatie gehaald. Er is gekeken naar de visie van de school en het vakkenaanbod, om te achterhalen of daar burgerschapselementen uit naar voren komen. Ook is er gekeken naar het leerlingenstatuut en de schoolregels. Hier staan de rechten en plichten in van leerlingen en docenten en geven dus een goede indicatie van de mogelijkheden die leerlingen krijgen om burgerschap te beoefenen op school. Daarnaast zijn er interviews gehouden met drie medewerkers van de school. Er is hierbij gekozen voor sleutelfiguren. Zo zijn twee van de drie medewerkers teamleider van respectievelijk klas twee en drie van het Atheneum en de bovenbouw van het Atheneum. De derde medewerker is docent, maar heeft daarnaast zitting in de medezeggenschapsraad (MR), waar ook leerlingen in zitten. Deze functie heeft uitdrukkelijk met burgerschap te maken, omdat de MR inspraak heeft in het beleid van de school. Dit is dus een vorm van actieve en formele participatie (de Winter, 1995). Tijdens de interviews is ingegaan op het beeld dat de geïnterviewden hebben van de leerlingen op school (onderverdeeld naar 2 en 5 atheneum), hun visie omtrent de ontwikkeling van burgerschap bij de leerlingen, hoe zij vinden dat burgerschap naar voren komt in het onderwijs op school, welke mogelijkheden de leerlingen krijgen en nemen om burgerschap te beoefenen en of de school verbeteringen kan aanbrengen in het burgerschapsonderwijs.

Interviews met docenten

Allereerst draagt de school een eigen cultuur uit. Deze is geformuleerd als 'LICK' en staat voor Leerlinggericht, Innovatief en Creatief Kunstzinnig (van der Capellen, 2008). Vooral het leerlinggerichte deel kan gezien worden als een onderdeel dat met burgerschap te maken heeft. De school verwoordt dit met uitspraken als 'het belang van de leerling staat voorop', 'er wordt geluisterd' en 'er wordt wat van de leerling verwacht'. Deze uitspraken hebben een link met burgerschap, doordat er duidelijke normen en waarden in door klinken. Daarnaast is de school ook actief bezig met burgerschap binnen het vakkenaanbod. Zoals al vermeld in hoofdstuk drie hebben de leerlingen een ruim aanbod aan 'stromen' waar ze uit kunnen kiezen. Ook wordt er een vak gegeven genaamd 'Rots en Water'. Dit vak heeft als doel de sociale vaardigheden van leerlingen te trainen. Dit heeft weer te maken met burgerschap, omdat er ook wordt ingegaan op

normen en waarden (hoe stel je je op tijdens een conflict? Wat kan wel en niet?). Er wordt verder door mevrouw Schuurman en meneer Wessels aangegeven dat burgerschap ook in andere vakken naar voren komt. Vooral aardrijkskunde en geschiedenis lijken hierbij belangrijk. Ook Nederlands (debat en discussie), maatschappijleer en economie worden genoemd. Volgens de docenten laten deze vakken leerlingen bewust worden van hun identiteit en hoe de maatschappij werkt, zodat ze als volwaardige burger kunnen meedraaien. Hier wordt duidelijk dat er een visie is waarin leerlingen nog niet als volwaardige burger worden gezien (de Winter, 1995; Hall et al., 2007).

Het beeld dat de geïnterviewden hebben van de leerlingen, verschilt. Meneer Slager (teamleider 2/3 atheneum) typeert de 2 atheneum groep waaruit de participanten afkomstig zijn als een gemotiveerde groep. Er zitten volgens hem leerlingen in die wat willen bereiken. Wel vindt hij dat de groep wat meer initiatief zou kunnen nemen. Als reden hiervoor noemt hij hun leeftijd. Mevrouw Schuurman (teamleider bovenbouw atheneum) typeert de 5 atheneum groep waaruit de participanten afkomstig zijn als homogeen, sociaal en initiatiefrijk. Ze stelt daarnaast dat de groep nog wel wat initiatiefrijker zou kunnen zijn. De 5A-groep lijkt dus initiatiefrijker dan de 2A-groep.

Uit de interviews komt verder naar voren dat alle drie de geïnterviewden denken dat de leerlingen geen duidelijk beeld hebben van wat burgerschap precies inhoudt. Ze denken dat het begrip te abstract is voor de leerlingen. Meneer Wessels (docent, MR) en meneer Slager voegen daar nog aan toe dat ze denken dat de leerlingen er ook niet mee bezig zijn.

De drie docenten zijn niet eensgezind over de mogelijkheden die leerlingen krijgen en nemen om burgerschap te beoefenen. Eén docent zegt dat de mogelijkheden nogal summier zijn, terwijl de andere twee stellen dat er wel genoeg mogelijkheden zijn, maar dat deze niet ten volste worden benut door de leerlingen. Burgerschap kan volgens de docenten binnen een aantal organisaties op school beoefend worden, zoals de leerlingenraad, Libertas (feestcommissie) en de MR. Meneer Wessels geeft in zijn interview aan dat de twee leerlingen die in de MR zitten actief meedoen, maar wel een kennisachterstand hebben, waardoor het meepraten wordt bemoeilijkt. Ze hebben meegewerkt aan het nieuwe leerlingenstatuut, waarbij hun opmerkingen zijn verwerkt in het nieuwe voorstel. Meneer Wessels geeft tevens aan dat de animo die er is vanuit leerlingen om in de MR te gaan erg klein is. Hij noemt het zitting hebben in de MR ook een beetje 'ondankbaar' werk.

Naast deze al bestaande punten is er gevraagd naar eventuele verbeterpunten voor het burgerschapsonderwijs en de mogelijkheden voor het beoefenen van burgerschap binnen de school. De docenten zijn hier niet eensgezind over. Meneer Wessels denkt dat de school aan zijn maximum zit qua aandacht voor burgerschap, terwijl de andere twee nog wel kleine verbeterpunten zien. Zo zou er tijdens de lessen soms meer aandacht kunnen zijn voor het functioneren in de maatschappij en hoe men met elkaar dient om te gaan. Ook zou het goed kunnen zijn om minder mogelijkheden te bieden voor leerlingen om met burgerschap bezig te zijn, maar de succesfactor groter. Hierdoor zouden leerlingen meer het gevoel hebben 'een verschil' te kunnen maken, waardoor ze meer gemotiveerd raken. Mevrouw Schuurman denkt dat de mogelijkheden nu te 'groot' zijn, waardoor het leerlingen niet trekt. Wel zijn alledrie de docenten het er over eens dat de sfeer die op school hangt een van respect voor elkaar is en dat dat iets is om te koesteren.

Het leerlingenstatuut en de schoolregels

Het leerlingenstatuut bestaat uit 15 artikelen en gaat grotendeels in op de rechten die leerlingen hebben op school. Er wordt allereerst ingegaan op het recht dat leerlingen hebben op goed onderwijs. Vervolgens wordt er gesteld dat leerlingen mee moeten werken aan een goed onderwijsproces. Ze moeten dus participeren binnen de op school gestelde kaders. Wel wordt leerlingen het recht gegeven zich tijdens pauzes en tussenuren buiten de school te begeven.

Er is een uitgebreid artikel over toetsing. Hierin staat het protocol vermeld betreffende het opgeven van toetsen, het bekendmaken van de resultaten en de handswijze bij fraude. In dit artikel staan voornamelijk de rechten van leerlingen centraal. Zo is artikel 3, lid 6:

Een leerling mag slechts één proefwerk per dag krijgen met uitzondering van inhaalproefwerken en proefwerken in de proefwerkweek. In die gevallen is het maximum aantal twee per dag. Een derde toets is toegestaan mits dit geen leertoets is. Indien drie proefwerken op een dag plaatsvinden mag de totale duur maximaal 6 uren beslaan (Leerlingenstatuut, 2007).

Hierin wordt duidelijk dat de leerlingen beschermd worden tegen piekbelasting. In het artikel over huiswerk wordt wederom een plicht van de leerling genoemd. Deze overlapt met de regel dat de leerling een goed onderwijsproces moet mogelijk maken, namelijk:

Van de leerling wordt verwacht dat het opgegeven huiswerk gemaakt en geleerd wordt. (Leerlingenstatuut, 2007)

Er wordt ook aandacht geschonken aan de rechten en plichten van leerlingorganisaties binnen de school (bijvoorbeeld de schoolkrant of leerlingenraad). Een ander groot artikel gaat over straffen. Hierin worden ook rechten van leerlingen aangegeven (straf moet in verhouding staan tot overtreding), maar ook de mogelijke straffen die opgelegd kunnen worden. Het gaat hier dan om de zwaardere straffen als schorsing en verwijdering van school. Ook wordt er verwezen naar de schoolregels, die in meer detail op de dagelijkse gang van zaken op school ingaat.

De schoolregels worden grotendeels uit plichten en restricties voor leerlingen. Deze regels kunnen worden ingedeeld in twee categorieën. Allereerst zijn er de regels die het ruimtelijk gedrag van de leerlingen beïnvloeden. Zo zijn de eerste twee regels:

Het is niet toegestaan vóór de bel naar de lokalen te gaan en tijdens de lessen door de gangen te lopen. In de pauzes blijven de leerlingen niet in de gangen, lokalen, toiletten. In de ochtendpauze ook niet in de mediatheek.

Tijdens de lessen, tussenuren of pauzes houden leerlingen zich niet op bij de garderobekuisjes (Omgangsregels Lassuslaan, 2006)

Dit verbod om op bepaalde tijdstippen op bepaalde plekken te zijn kan als exclusie worden gezien, want de leerlingen wordt de toegang tot een bepaalde plek ontzegd door machthebbers. Hierbij kan ook weer de link met de school als institutie worden gelegd, want de leerlingen hebben een geschematiseerde en opgelegde routine van activiteiten die bepaald waar en wanneer ze ergens moeten zijn (Goffman, 1961).

De tweede categorie behelst regels omtrent het gedrag van leerlingen, met daarbij ook een restrictie op het ruimtelijk gedrag van de leerlingen. Hierbij kan gedacht worden aan roken, fietsen of eten en drinken. Deze gedragingen mogen maar op bepaalde plekken

plaatsvinden. Zo mag er alleen gerookt worden op de rookplaats, mag er niet op het plein en de voetpaden voor en naast de school gefietst worden en mag er alleen gegeten en gedronken worden in de kantine en de hal. Daarnaast wordt er in één regel ook gewezen op de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen:

Iedereen is zelf verantwoordelijk voor zijn/haar eigendommen. De school kan bij ontvreemding/vernieling niet aansprakelijk worden gesteld.
(Omgangsregels Lassuslaan, 2006)

Uit bovenstaande analyse kan worden afgeleid dat de school de leerlingen nog niet als volwaardige burgers ziet. De school heeft natuurlijk de taak om jongeren te onderwijzen, maar naast dit onderwijzen over wat zij vinden dat burgerschap is, biedt de school niet veel mogelijkheden om dit te ervaren en te beoefenen. Dit blijkt onder andere uit het leerlingenstatuut en de schoolregels. De belangrijkste reden hiervoor kan gezocht worden in het institutionele karakter van de school.

4.6 Buurt

Ondanks dat uit paragraaf 4.2 bleek dat de buurt alleen door participanten uit 2A werd aangemerkt als een belangrijke plek, is er toch voor gekozen deze plek te analyseren. Er is ook in de 5A-groep data verzameld betreffende de buurt, dus er kan een vergelijking gemaakt worden. Bovendien komt uit de literatuur naar voren dat de buurt een belangrijke plek is om burgerschap te ervaren en te beoefenen.

Belonging

Over het algemeen voelen de participanten zich wel op hun gemak in de buurt, maar van sterke gevoelens van *belonging* is geen sprake. Participanten in beide groepen geven aan dat ze de buurt vroeger leuker vonden. De *sense of place* is dus in de loop der tijd in negatieve zin veranderd en ook verminderd. Dit is vrij logisch, aangezien de participanten allemaal niet in de buurt van hun school wonen en dus een groot deel van hun tijd in een andere buurt doorbrengen dan hun eigen buurt. Dit komt ook overeen met de stelling van Valentine (2001) over het nut en de noodzaak van het onderhouden van contacten in de buurt en blijkt ook uit het volgende citaat van Jonathan:

Circus zit in een andere wijk. Daar ga ik dus ook heel veel naar toe, maar in onze wijk, ja...Ik krijg er eigenlijk niet zo veel van mee. Ik slaap d'r, maar...
(Jonathan, 16 jaar, man, 5A)

Over het algemeen zijn er ook weinig op jongeren gerichte plekken in de buurten van de participanten. Bij Rinse (2A) is dit wel het geval. Hierbij gaat het om een trapveldje. Hij gebruikt de doelpalen om op te zitten. Zie figuur 4.5.



Figuur 4.5 De buurt van Rinse

Toch is zijn gevoel van *belonging* ten opzichte van de buurt niet erg hoog. Hier gaat de stelling van Fauth et al. (2007) dus niet op. De reden hiervoor kan zijn dat Rinse geen contact heeft met anderen op het trapveldje.

Inge is de enige participant die wel een sterke band heeft met haar buurt. Hier wordt over gezegd:

Ja, bij jou (Inge) bijvoorbeeld, helpt iedereen elkaar. Terwijl als je bij mij in de straat kijkt. Ik ken mijn burens, maar verder dan dat gaat het niet meer.
(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

De reden voor dit grote gevoel van *belonging* wordt dus veroorzaakt door de omgang met de buurtbewoners. Dit komt wel overeen met de stelling van Fauth et al. (2007). Emmelkamp (2004) stelde dat het gevoel van *belonging* sterker zou zijn bij jongens dan bij meisjes. Dit komt niet in de data naar voren. De reden hiervoor kan zijn dat, zoals al eerder gesteld, de participanten veel tijd doorbrengen in een andere buurt dan de buurt waar ze wonen.

Onafhankelijkheid

Uit de data komt naar voren dat de participanten zich over het algemeen vrij onafhankelijk kunnen gedragen en voelen. De burens vragen de participanten vrijwel nooit iets wel of niet te doen. Ze zijn dus vrij zelfstandig wanneer ze zich in de buurt bewegen. Zo kan Martijn (5A) ongestoord basketballen in zijn buurt en kan Bas (2A) gewoon skateboarden in de buurt zonder dat daar wat over gezegd wordt. Ook gaat Anna (2A) regelmatig picknicken met haar zusjes in het speeltuintje in de buurt. In dit laatste voorbeeld zorgt de aanwezigheid van een op kinderen/jongeren gerichte plek voor een grotere onafhankelijkheid (Fauth et al., 2007).

Martijn geeft aan dat hij zich bewust is van het feit dat het niet gewenst is om alleen maar te doen wat hij wil. Hij zegt hierover:

Ja, natuurlijk moet je wel rekening houden met muziek niet te hard zetten of niet te laat meer naar buiten toe gaan enzo. Omdat er veel jonge mensen wonen ook. Al die kleine kinderen slapen als je dan nog heel hard lawaai gaat maken buiten. Stellen ze niet zo op prijs.

(Martijn, 17 jaar, man, 5A)

Bovenstaand citaat kan ook in verband worden gebracht met verantwoordelijkheid, want Martijn voelt zich wel verantwoordelijk voor het welzijn van andere buurtbewoners. Er zijn geen verschillen tussen de leeftijds- en gendergroepen zichtbaar.

Gelijkheid

Gelijkheid in de buurt is, net als bij de voorgaande plekken, bekeken vanuit het verschil in leeftijd. Oftewel, behandelen de volwassenen de participanten als gelijke, of juist niet. Over het algemeen komt in beide groepen naar voren dat de participanten vinden dat ze redelijk als gelijke worden gezien. Er wordt bij Pim in de buurt, bijvoorbeeld, geen onderscheid gemaakt tussen jongeren en volwassenen als het gaat om gezamenlijke activiteiten:

Pim: Ja gezellig. Als er dan bijvoorbeeld WK is ofzo, dan gaan we met zijn allen in één garage zitten en dan gaan we daar voetbal kijken. En bijvoorbeeld een hele grote barbecue. Dat is wel heel leuk.

Onderzoeker: En dat is dan ook met je ouders enzo, of is dat meer met mensen van je eigen leeftijd of?

Pim: Gewoon echt met zijn allen. De hele buurt.

(Pim, 13 jaar, man, 2A)

Voor de participanten van de 5A-groep zijn zich ervan bewust dat er altijd een verschil is tussen jongeren en volwassenen, maar ze stellen ook dat dit verschil steeds kleiner wordt. Zo zegt Charlotte:

Er is altijd wel verschil tussen volwassenen en jongeren, maar ook omdat je zelf ouder wordt. Dan heb je met volwassenen al meer dan dat je vroeger had. Toen was het echt van hup, volwassen. Nou, je komt toch meer op een lijn.

(Charlotte, 17 jaar, vrouw, 5A)

Tussen de gendergroepen zijn geen verschillen zichtbaar.

Verantwoordelijkheid

De tijd die de participanten doorbrengen in de buurt is gering. Dit komt overeen met de stelling van Matthews et al. (2000). Hierdoor zou de verantwoordelijkheid die de

participanten voelen en nemen ook laag kunnen zijn. De data bevestigen dit beeld. Veel participanten voelen zich niet erg verantwoordelijk voor de buurt en wat er gebeurt in de buurt. Dit komt overeen met het idee dat de buurt steeds minder belangrijk wordt en dat de wereld steeds individualistischer wordt (Valentine, 2001).

Er zijn een paar participanten die enige mate van verantwoordelijkheid ten opzichte van de buurt voelen. Deze verantwoordelijkheden zijn pluriform van aard. Zo kan er wel weer terugverwezen worden naar de uitspraak van Martijn (5A) over het rekening houden met de burens. Ook Anna (2A) vertelde dat ze eens een bal in de tuin van een buurvrouw gegooid. Ze heeft toen aangebeld om te vragen of ze de bal uit de tuin mocht halen. Dit mocht toen wel, maar ze moesten daarna wel weg van de buurvrouw. Dit heeft ze daarna ook gedaan. Ze was verantwoordelijk voor het in de tuin gooien van de bal en is deze verantwoordelijkheid ook niet ontlopen. Als laatste heeft Inge (5A) in haar buurt wel eens hangjongeren aangesproken op hun gedrag.

Er is geen verschil zichtbaar tussen de leeftijds- en gendergroepen.

Participatie

Bij participatie in de buurt is er gevraagd naar het meedoen en organiseren van activiteiten voor de buurt. Het algemene beeld dat naar voren komt is dat er vrij weinig wordt georganiseerd en dat wat georganiseerd wordt vaak niet door de jongeren bezocht wordt. Het wordt ook niet als een gemis ervaren. Zo zegt Martijn:

Daar (leeftijdsgenoten) zou ik nog wel wat mee willen doen, maar het gebeurt ook gewoon zonder een of andere buurtvereniging of wat dan ook.
(Martijn, 17 jaar, man, 5A)

Gesteld kan worden dat de participanten weinig mogelijkheden hebben om te participeren in de buurt. De buurten van de participanten lijken dan ook meer op een *gesellschaft* dan op een *gemeinschaft* (Tonnie, 1967). Bij beide leeftijdsgroepen komt naar voren dat er vroeger meer georganiseerd werd en dat de participanten vroeger ook meer meededen aan de activiteiten. Het gaat hierbij om passieve participatie (de Winter, 1995). Een voorbeeld hiervan wordt gegeven door Floor:

Ja, vroeger hadden we dat wel, maar nu...Ik weet niet, er was laatst een keer georganiseerd voor allemaal nieuwe mensen, maar wij wonen er al een tijd, dus. Tegenwoordig, nee, de laatste jaren is dat geloof ik niet meer geweest.
(Floor, 13 jaar, vrouw, 2A)

Een uitzondering is Inge (5A), die heel veel participeert in haar buurt. Ze doet graag mee met de activiteiten die er georganiseerd worden, al organiseert ze zelf geen activiteiten. Ook Pim (2A) participeert nog wel eens door, wat eerder al genoemd is, gezamenlijk een voetbalwedstrijd te kijken.

Geen van de participanten gaf aan dat er in zijn of haar buurt een buurtvereniging was. Er is dus geen sprake van formele participatie (de Winter, 1995). Ook kan er geen verband ontdekt worden tussen de participatie en de oudheid van de buurt, zoals in de theorie verondersteld werd.

Er zijn geen verschillen tussen de gendergroepen gevonden.

De verschillen tussen de leeftijdsgroepen zijn hieronder in een tabel samengevat.

	2A	5A
Beloning	Niet sterk, vroeger sterker	Niet sterk, met uitzondering, vroeger sterker
Onafhankelijkheid	Participanten voelen en gedragen zich onafhankelijk	
Gelijkheid	Redelijk wat gelijkheid	Gelijkheid wordt groter
Verantwoordelijkheid	Er wordt weinig verantwoordelijkheid gevoeld en genomen	
Participatie	Vroeger meer dan nu, alleen passieve participatie	Vroeger meer dan nu, alleen passieve participatie, met uitzondering

Tabel 4.6 Dimensies burgerschap toegepast op 'de buurt' per leeftijdsgroep

De voorwaarden om burgerschap te ervaren en te beoefenen zijn in de buurt niet geheel aanwezig. Alleen de onafhankelijkheid is aanwezig, terwijl het gevoel van *beloning* juist klein is. Wel wordt er een bepaalde mate van gelijkheid ervaren. De daadwerkelijke ervaring en beoefening van burgerschap is dan ook niet erg hoog. De participanten voelen en nemen weinig verantwoordelijkheid en participeren weinig en alleen maar passief.

4.7 Openbare ruimte

De openbare ruimte is in dit onderzoek afgebakend tot het centrum van het dorp of de stad waarin de participant woont. Ook de binnenstad van Zwolle is meegenomen, omdat deze plek in veel mental maps voorkomt. Bij de 5A-participanten zal in onderstaande analyse onderscheid worden gemaakt tussen de openbare ruimte overdag en 's nachts. Het doel van het bezoeken van de openbare ruimte (overdag winkelen, 's nachts stappen) is dan anders en hierdoor verschilt de ervaring en beoefening van burgerschap. Dit is niet van toepassing op de 2A-groep, aangezien zij niet 's avonds en 's nachts in deze openbare ruimte komen.

Beloning

Uit de data blijkt dat de participanten geen sterk gevoel van *beloning* hebben wat betreft de openbare ruimte. Dit is goed te verklaren uit het feit dat de plek voornamelijk gedeeld wordt met onbekenden. Er is dan ook geen uitdrukkelijke *sense of place*. Er is in deze context gesproken over het gevoel van veiligheid in de openbare ruimte. Veiligheid is een vereiste voor een gevoel van *beloning* en is dus een indicator voor het gevoel van *beloning* in de openbare ruimte. Wat duidelijk naar voren komt bij zowel de 2A als 5A-participanten is dat ze in de binnenstad van Zwolle erg bedacht zijn op de aanwezigheid van zakkenrollers en dat dit hun gevoel van veiligheid vermindert. Voor meisjes geldt daarnaast nog dat ze zich vaak niet op hun gemak voelen wanneer ze langs groepjes 'hangjongeren' lopen. Daarnaast zeggen zowel 2A als 5A-participanten dat er te weinig plekken voor jongeren zijn om naar toe te gaan. Dit komt overeen met de stelling van Fauth et al. (2007) en Skelton (2000). Ze ervaren dus een bepaalde mate van exclusie die er voor zorgt dat het gevoel van *beloning* laag is.

Het gevoel van *beloning* is 's nachts nog lager dan overdag. Men voelt zich overdag dus veiliger in de stad dan 's nachts. Dit hangt wel af van de plek in de stad waar men zich bevindt. De hoofdstraat (Diezerstraat) wordt veiliger gevonden dan de kleinere en smallere zijstraatjes. Jelle zegt hierover:

(...) Maar als je 's avonds zou zijn dan denk ik dat het toch intrigerender is als je in je eentje door zo'n straatje loopt. Dat je wel eens bang kan zijn van, er komt iemand om de hoek.

(Jelle, 16 jaar, man, 5A)

Vooraf de meisjes zeggen dat ze zich minder op hun gemak voelen op plekken waar veel aanschoten en dronken mensen op straat zijn. Het feit dat de participanten 's nachts een lager gevoel van *belonging* hebben dan overdag staat haaks op het feit dat de stad 's nachts vooral het domein van de jongeren is. Het gevoel van *belonging* zou hierdoor groter moeten zijn. De straat, waar jongeren samenkomen, functioneert in dit opzicht dan ook niet als *thirdspace* (Soja, 1996). Waarschijnlijk speelt het gebrek aan veiligheid een zodanig grote rol in de beleving van de openbare ruimte, dat dit het gevoel van *belonging* vermindert.

Onafhankelijkheid

De participanten (zowel 2A als 5A) voelen zich niet erg onafhankelijk, maar kunnen zich vaak wel onafhankelijk gedragen in de openbare ruimte.

De 2A-participanten stellen dat ze zich niet onafhankelijk voelen wanneer ze tijdens het winkelen worden geholpen door een medewerker van de winkel. Ze kijken liever zelf rond en hebben een aantal strategieën om dit te bewerkstelligen. Hiermee vergroten ze hun onafhankelijkheid. Floor doet dit door voornamelijk naar vaste adressen te gaan waarvan ze weet dat het personeel niet snel naar haar toekomt. Ze heeft hier ook een duidelijke mening over:

Ik heb een beetje vaste adresjes waar ik altijd heen ga en dat vind ik eigenlijk wel goed. Ja, ik weet niet, als het zeg maar zo'n winkel is waar het heel kaal is, waar geen mens is, dan, waar het ook best klein is en dan ben je de enige en dan voel ik me nooit zo goed, want dan komt er altijd iemand 'kan ik je helpen, kan ik je helpen?' En dan, ik vind het heel naar als mensen mij willen helpen. Dat vind ik helemaal niet fijn.

(...)

Ik heb liever dat ik mijn eigen gangetje kan gaan.

(Floor, 13 jaar, vrouw, 2A)

De 5A-participanten ervaren tijdens het uitgaan soms wat sociale controle, al verschilt dit per participant. Dit vermindert het gevoel van onafhankelijkheid. Vooral Inge en Marieke vinden wel dat ze in de gaten worden gehouden en geven aan dat ze zich onafhankelijker kunnen gedragen in een grote discotheek dan in een kroeg. Vooral Marieke is hier heel stellig in:

Ja, ik vind het zelf niet prettig, maar ik ga liever gewoon, doe mijn ding en als ik gek wil doen, doe ik gek en als ik niet gek wil doen, doe ik niet gek. Maar daar hoeft niet de halve wereld mee van te genieten en dat je dat dan ook de volgende dag hoort. Weet je, dat trekt mij niet zo.

(...)

Ja, je hebt heel duidelijk dat als je iets raars zou doen, dat dat dan ook de volgende dag door iedereen tien keer tegen je gezegd wordt. Dat trekt mij niet zo.

(Marieke, 16 jaar, vrouw, 5A)

Hieruit blijkt dat ze zich wel onafhankelijk kunnen gedragen, maar dit niet zo voelen. Over het algemeen voelen de participanten van zowel de 2A als 5A-groep zich niet erg onafhankelijk in de openbare ruimte. Ze zijn het daarentegen vaak wel. Dit komt niet overeen met de stelling van Karsten et al. (2001). De reden hiervoor kan zijn dat de participanten niet veel inclusie ervaren, maar dat er toch een bepaalde mate van

gemeenschap (sociale controle) is die als beperkend in de onafhankelijkheid wordt ervaren. Er zijn niet veel verschillen tussen jongens en meisjes gevonden.

Gelijkheid

Ook op deze plek is gelijkheid bekeken vanuit het oogpunt van leeftijd. Hierbij is gefocust op de verhouding tussen de participanten en volwassenen in de openbare ruimte. Dit kunnen volwassenen in winkels zijn, maar ook volwassenen die de participanten tegenkomen tijdens het uitgaan. Wat bij beide groepen naar voren komt is dat men het idee heeft dat de mate van gelijkwaardige behandeling afhangt van het uiterlijk en het gedrag van de persoon. Jelle illustreert dit als volgt:

Als je zelf ook normaal overkomt dan zullen ze gewoon niet speciaal gaan doen ofzo. Als je bijvoorbeeld naar de bibliotheek gaat en je zegt, nou, het was laatst heel erg warm, dus je zegt: pffff, wat is het warm. Ja, ga je gewoon praten, niks anders. Maar als je dan bijvoorbeeld met capuchon op en een petje eronder en alleen die cd zo neerlegt, dan zullen ze geen woord tegen je zeggen.

(Jelle, 16 jaar, man, 5A)

Daarnaast stellen beide groepen dat de gelijkheid ook afhangt van de leeftijd. Ze voelen zich niet gelijk aan de volwassenen in de openbare ruimte, omdat ze jonger zijn. Dit komt bijvoorbeeld tot uiting in kledingwinkels, waar de participanten zich soms als kind behandeld zien. Ook vinden ze het vervelend dat sommige supermarkten, in de buurt van scholen, een beleid hebben waarbij maar twee scholieren tegelijk in de winkel mogen zijn.

Bij de 5A-participanten vind men vooral dat men in wat 'ongebruikelijke' winkels voor jongeren niet gelijkwaardig wordt behandeld. Charlotte geeft hier een voorbeeld van.

Ja, ik bedoel als je bij de H&M of de Sasha bent. Het zijn ook wat jongere mensen. Dus ja, dat is, die zijn dat gewend. Die zijn zelf vaak ook nog niet zo oud. Bij de kookwinkel bijvoorbeeld. Als ik op zoek ga naar een nieuw bakblik, ja, want ik ken ze nu wel een beetje. Ze hebben me wel vaker gezien, maar in het begin dan is het zo van, hmmm, een jongere, wat gaat die hier doen? Ja, in dat soort winkels of bij Waanders, bijvoorbeeld, de boekwinkel. Dat ze daar wel, ja, ze kijken wel anders naar je.

(Charlotte, 17 jaar, vrouw, 5A)

Charlotte spreekt dus over een bepaalde soort argwaan die de volwassenen hebben wanneer een jongere de winkel binnenstapt. Ze voelt zich daardoor niet welkom. Dit kan gezien worden als een vorm van exclusie.

Er zijn dus een aantal factoren die bepalen of de participanten als gelijke worden gezien in de openbare ruimte. Dit zijn uiterlijk, leeftijd en soort winkel. Over het algemeen ervaren de participanten deze ongelijkheid ook, maar toch vinden ze dit niet heel erg storend.

Er zijn geen verschillen tussen jongens en meisjes gevonden.

Verantwoordelijkheid

Uit de data blijkt dat de participanten over het algemeen weinig verantwoordelijkheid voelen en nemen ten opzichte van de openbare ruimte. Charlotte (5A) voegt hieraan toe dat ze ook niet veel behoefte heeft aan het nemen van verantwoordelijkheid, omdat ze het gevoel heeft dat dit niets opleverd. Martijn (5A) geeft hier een voorbeeld van:

En ik heb ook met een groep vrienden willen we vaker gewoon in Hasselt voetballen enzo, maar zoals dat in Zwolle kan, kan dat eigenlijk in Hasselt niet. Je hebt nergens zo'n

plein en er is ook een openbare basisschool. Daar mocht je altijd voetballen op het schoolplein. Die is nu overgenomen door een of andere gereformeerde school. Laatst waren we aan het voetballen, komt de politie aan. Jullie mogen hier niet meer voetballen. Dus je mag nu nergens meer in Hasselt voetballen. Nou ja, we hebben al zo vaak geprobeerd om met de gemeente iets te regelen, maar er wordt gewoon niet naar geluisterd.

(Martijn, 17 jaar, man, 5A)

De laatste zin van dit citaat geeft aan dat Martijn weinig mogelijkheden heeft om zijn verantwoordelijkheid tot uitvoer te brengen. Zijn *agency* is dus laag. Aan de andere kant kan er ook gesteld worden dat Martijn veel *agency* heeft, want hij heeft al een aantal keer geprobeerd de situatie te veranderen.

Bij de 2A-groep wordt gesproken over het zien van winkeldiefstal en de verantwoordelijkheid die dan wordt genomen. Het algemene beeld is dat men niet zo gauw wat durft te zeggen, omdat de dieven vaak ouder zijn dan de participanten. Leeftijd speelt hierbij ogenschijnlijk een belangrijke rol.

De participanten voelen zich niet echt verantwoordelijk voor de plekken waar ze met andere jongeren samenkomen. Dit komt overeen met het beeld dat bij *belonging* is geschetst, betreffende de openbare ruimte als *thirdspace* (Soja, 1996). Ook hier kan de oorzaak van de lage verantwoordelijkheid gezocht worden in het liberalisme en second modernity (Valentine, 2001; Beck, 2000). Er zijn geen verschillen tussen jongens en meisjes gevonden.

Participatie

Volgens Cousineau (1993) zou er sprake zijn van weinig participatie wanneer het gevoel van *belonging* laag is. Dit beeld komt ook naar voren in de data over de openbare ruimte. Er wordt weinig geparticipeerd en wanneer er geparticipeerd wordt is dit vrijwel alleen passief. Voorbeelden hiervan zijn het bezoeken van het Bevrijdingsfestival of andere openluchtconcerten. Net als bij verantwoordelijkheid hebben de participanten ook niet veel behoefte om meer te participeren.

Bij de 5A-participanten is er ook nog gevraagd of men zich actief inzet om de leefbaarheid in de stad voor jongeren te vergroten. Ook hier komt naar voren dat niemand daar echt behoefte aan heeft, behalve Martijn die, zoals al genoemd bij verantwoordelijkheid, zich heeft ingezet om een voetbalveld te realiseren. Dit kan gezien worden als een vorm van formele participatie, omdat er via een organisatie (de gemeente) getracht wordt meer mogelijkheden tot participatie te creëren.

Er is geen verschil gevonden tussen de gendergroepen.

De verschillen tussen de leeftijdsgroepen zijn hieronder in een tabel samengevat.

	2A	5A
Belonging	Niet sterk	Niet sterk, 's nachts nog minder sterk dan overdag
Onafhankelijkheid	Voelen weinig onafhankelijkheid Zijn soms niet onafhankelijk	Voelen weinig onafhankelijkheid Zijn vaak wel onafhankelijk
Gelijkheid	Afhankelijk van uiterlijk, leeftijd en soort winkel	
Verantwoordelijkheid	Er wordt weinig verantwoordelijkheid genomen en gevoeld	
Participatie	Wel passieve participatie, geen actieve participatie	

Tabel 4.7 Dimensies burgerschap toegepast op 'openbare ruimte' per leeftijdsgroep

Zoals te zien is in tabel 4.7, zijn de voorwaarden voor het ervaren en beoefenen van burgerschap niet duidelijk aanwezig. De participanten hebben geen sterk gevoel van

belonging en voelen weinig onafhankelijkheid. Daar staat tegenover dat ze vaak wel onafhankelijk zijn. De 'gedeeltelijke' afwezigheid van de vooraarden komt ook naar voren in de daadwerkelijke ervaring en beoefening van burgerschap. Er wordt weinig verantwoordelijkheid gevoeld en genomen en ook is er weinig participatie. Wanneer deze er wel is, is dit alleen maar passief.

4.8 Hobby's en verenigingen

Ondanks de grote pluriformiteit aan hobby's en verenigingen, zal er in deze paragraaf toch getracht worden een algemeen beeld betreffende de ervaring en beoefening van burgerschap te formuleren.

Belonging

Over het algemeen voelt iedere participant zich op zijn plek bij zijn of haar hobby. Er is dus een positieve *sense of place*. De participanten uit beide leeftijdsgroepen noemen twee redenen voor dit gevoel van *belonging*. Ten eerste is het van belang dat er mensen op die plek zijn die dezelfde interesses hebben dan de participanten. Stefanie en Charlotte verwoorden dit als volgt:

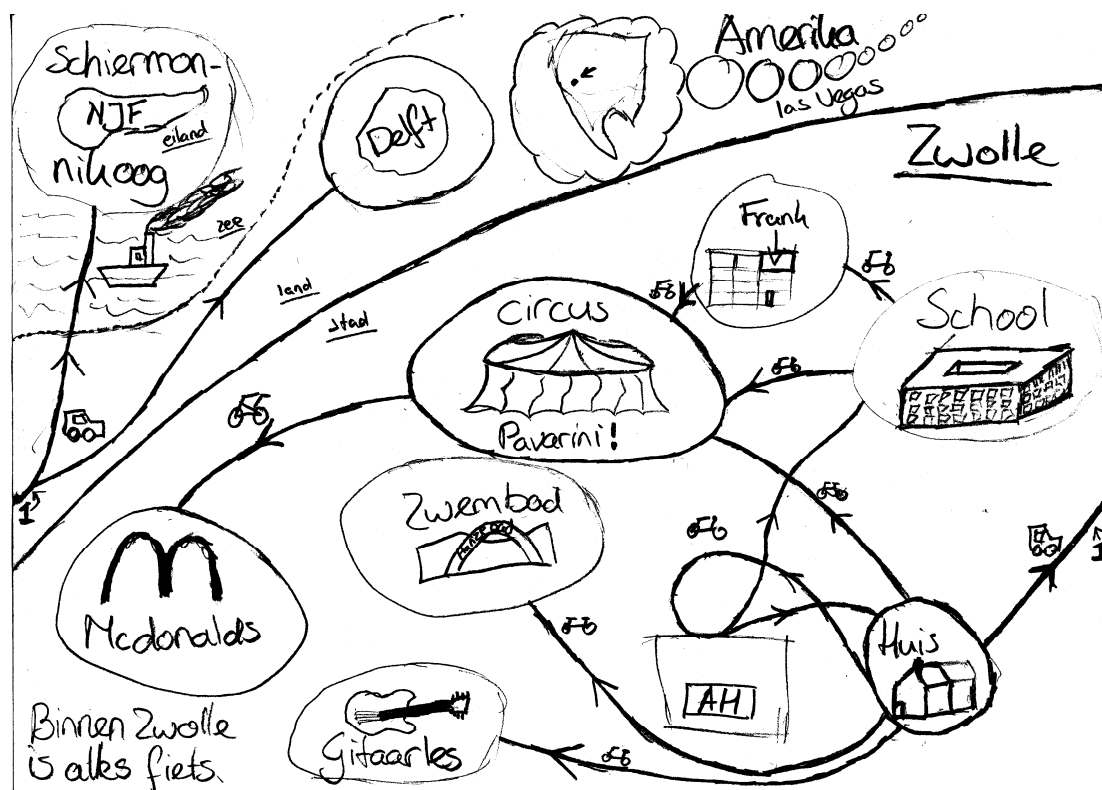
Ja, want je doet hetzelfde als wat andere mensen ook leuk vinden. Nou ja, dat denk ik.
(Stefanie, 13 jaar, vrouw, 2A)

Het is wel, ja, het is niet altijd zo, maar je deelt wel vaak, zeg maar, die passie dan, zeg maar.
(Charlotte, 17 jaar, vrouw, 5A)

Dit komt overeen met de stelling van Valentine (2001), dat verenigingen vaak homogene gemeenschappen zijn.

Ten tweede speelt ook de duur van het beoefenen van de hobby een rol. Hierbij geldt, hoe langer de hobby beoefend wordt, hoe groter het gevoel van *belonging*. Deze beide redenen stroken met de stelling uit de theorie, dat het gevoel van *belonging* op deze plek groot zou zijn doordat de participanten zelf hun hobby's kiezen.

Het gevoel van *belonging* komt ook naar voren op de mental maps. Op de meeste mental maps staan de hobby's prominent afgebeeld. Hieruit kan worden afgeleid dat de plekken belangrijk zijn voor de participanten. In de mental map van Jonathan (zie figuur 4.6) is het zelfs zo dat hij zijn grootste hobby in het midden heeft gezet. Dit is bij veel mental maps de plaats waar 'thuis' staat en geeft dus aan dat deze plek heel belangrijk is voor Jonathan.



Figuur 4.6 Mental map Jonathan (16 jaar, man, 5A)

Daarnaast komt uit de 5A-groep naar voren dat de aard van de hobby ook een rol speelt. Volgens hen maakt het uit of je een hobby individueel beoefend, of juist in teamverband. Vaak worden bij de hobby's die in teamverband wordt uitgeoefend meer *belonging* ervaren. Karin verwoordt dit als volgt:

Eigenlijk is het ook niet dat ik me echt van de club lid voel, maar meer met de groep. Dat er vriendinnen van mij in de groep zitten, dus dat we altijd gewoon wel lol hebben.
(Karin, 16 jaar, vrouw, 5A)

Uit de foto's blijkt ook dat het gevoel van *belonging* sterker is bij hobby's die in teamverband worden uitgeoefend. Deze foto's zijn meestal op de plek waar de hobby wordt beoefend genomen en bevatten ook mensen met wie de hobby wordt beoefend. Bij de 'individuele' hobby is vaak alleen een foto genomen van, bijvoorbeeld, het instrument dat bespeeld wordt, zonder dat de plek duidelijk zichtbaar is. Zie figuur 4.7 en 4.8.



Figuur 4.7 De hobby van Jelle (16 jaar, man, 5A)



Figuur 4.8 De hobby van Rinse (12 jaar, man, 2A)

Onafhankelijkheid

Over het algemeen voelen alle participanten zich onafhankelijk genoeg op hun hobby's. Toch zijn ze vaak niet erg onafhankelijk. De participanten zeggen dit niet erg te vinden. Stefanie geeft een voorbeeld, in relatie tot haar danslessen:

O, ik ben er heel onbewust mee bezig. Ik vind het best zoals het gaat. Ik vind het gewoon leuk, een nieuwe dans aanleren enzo. Ik heb er helemaal niet bij nagedacht, he, ik wil meer in te brengen hebben ofzo. Dan zou het een grote chaos worden, volgens mij, als iedereen...

(Stefanie, 13 jaar, vrouw, 2A)

Dit komt overeen met de theorie, waarin gesteld wordt dat het waarschijnlijk moeilijk is voor jongeren om zich onafhankelijk te gedragen door de machtsverhouding die zij hebben ten opzichte van volwassenen of andere machthebbenden (Giddens, 1984). Daarnaast hangt onafhankelijkheid in relatie tot hobby's ook sterk af van de soort hobby die beoefend wordt. Pim zegt hierover:

Het ligt eraan, denk ik, ook wel wat je doet. Ik denk, als het nou echt iets, bijvoorbeeld echt zelfstandig is ofzo, maar...Ik denk bijvoorbeeld als je in een hockeyteam zit ofzo. Dat je dan wel naar elkaar moet luisteren. Anders win je bijvoorbeeld een wedstrijd ook niet. Als je alleen maar gaat ego-spelen.

(Pim, 13 jaar, man, 2A)

Over het algemeen is de mogelijkheid om onafhankelijk gedrag te vertonen kleiner bij teamhobby's dan bij individuele hobby's. Dit komt overeen met de theorie. Hierbij gaat het bij teamhobby's vaak om sporten, terwijl de individuele hobby's vaak kunstzinnig van aard zijn.

Er is bij deze dimensie geen verschil te zien tussen de twee leeftijds- en gendergroepen.

Gelijkheid

Er kunnen, in de context van hobby's en verenigingen, twee soorten van gelijkheid worden onderscheiden: gelijkheid tussen de participanten en leeftijdsgenoten en gelijkheid tussen de participanten en de volwassenen. De 2A-participanten geven allemaal aan dat er veel gelijkheid is tussen leeftijdsgenoten, terwijl daar bij de 5A-participanten, net als bij school, wat kritischer over gedacht wordt. Wanneer er bij hen op de hobbyplek mensen aanwezig zijn die jonger zijn dan de participanten, worden deze meestal niet als gelijke beschouwd. Een voorbeeld hiervan wordt gegeven door Martijn:

Als ik iets zeg tegen een jongen van, nou, je bent een half uur te laat. Ga je maar twintig keer opdrukken, dan doet hij dat.

(Martijn, 17 jaar, man, 5A)

De gelijkheid tussen de volwassenen en de participanten op deze plek hangt af van het soort hobby. Bij sporten is er vaak minder gelijkheid, terwijl er bij kunstzinnige hobby's meer gelijkheid is. Dit komt door de aard van de hobby (team of individueel). Bij een individuele hobby is de verhouding tussen de trainer en de participant vaak gelijkwaardiger. Er is weinig verschil te zien tussen de 2A en 5A-participanten betreffende de gelijkheid tussen de volwassenen en de participanten. Er zijn geen verschillen tussen de gendergroepen zichtbaar.

Verantwoordelijkheid

De verantwoordelijkheden die naar voren komen op deze plek zijn pluriform van aard. Dit komt overeen met de stelling uit hoofdstuk twee. Myrthe (2A) geeft aan zich wel verantwoordelijk te voelen voor haar ponyclub. Zij neemt regelmatig het voortouw om iets te organiseren wat bijdraagt aan het voortbestaan van haar club. Dit kan als actief burgerschap worden gezien, want Myrthe wil de 'gemeenschap' (ponyclub) graag behouden (Orton, 2006).

Bij de 5A-groep valt Jelle op. Hij zit bij een orkest dat vaak optreedt. De optredens zijn altijd erg serieus. Hij zegt zelf:

Nee, want je bent gewoon wel aardig gedisciplineerd, dus je houdt je mond wel tijdens een optreden. Als iemand wat zegt dan wordt er meestal tegen je gezegd, ja, sst. Je moet nu stil zijn.

(Jelle, 16 jaar, man, 5A)

Hij voelt zich dus duidelijk verantwoordelijk voor het goed verlopen van de optredens. Er zijn ook plichten verbonden aan het beoefenen van een hobby in verenigingsverband. Vooral in de 5A-groep is hierover gesproken. De meest in het oog springende plicht is die van het betalen van contributie. De meeste participanten geven aan dat hun hobby's betaald worden door hun ouders. Hier staat dan wel tegenover dat de participanten goed hun best moeten doen op die hobby. De participanten zeggen dat ook logisch te vinden en zich hiervoor verantwoordelijk te voelen.

Over het algemeen kan gezegd worden dat de participanten zich, in een bepaalde mate verantwoordelijk voelen voor wat er gebeurt op hun hobbyplekken en voor hun hobby zelf. Er is geen verschil tussen de twee leeftijds- en gendergroepen zichtbaar.

Participatie

Aangezien geconstateerd is dat het gevoel van *belonging* op deze plek hoog is, kan er verwacht worden dat de participatie ook hoog is. Het beoefenen van een hobby houdt automatisch in dat er een bepaalde mate van participatie aanwezig is. Op deze plek is gekeken naar de mate waarin de participanten participeren binnen de vereniging (actieve participatie) en bij activiteiten die georganiseerd worden (passieve participatie). Weinig participanten lijken behoefte te hebben aan actieve participatie. Marieke (5A) geeft bijvoorbeeld aan dat ze geen zin heeft om lid te worden van het jeugdbestuur, of een ander orgaan binnen haar hockeyclub. Wel geeft ze aan dat het heel makkelijk is om wel actief te participeren. Ze heeft dus voldoende *agency* om te kunnen participeren op de hockeyclub, maar maakt hier geen gebruik van. Op deze plek overlapt de actieve participatie met formele participatie, want alle activiteiten worden georganiseerd in formele structuren.

Myrthe (2A) is de enige participant die actief participeert. Dit doet ze binnen haar ponyclub. Ze heeft ook een sterke mening over mensen die niet sterk actief participeren:

Ja, heb je dan wel het idee dat je ook iets doet. Er zijn ook mensen die komen alleen om te rijden en dan gaan ze weer weg. Doen ze niks.

(Myrthe, 13 jaar, vrouw, 2A)

Hieruit kan opgemaakt worden dat Myrthe het belangrijk vindt om actief te participeren binnen de ponyclub.

Het passief participeren in activiteiten die georganiseerd worden bij het beoefenen van de hobby gebeurt wel vaak. Bij de kunstzinnige hobby's gaat het vaak om uitvoeringen en optredens, terwijl het bij de sporten meer om wedstrijden en toernooien gaat. Bijna

alle participanten zeggen hier aan mee te doen. Ook bij de passieve participatie is er in dit geval sprake van formele participatie, omdat alle activiteiten binnen het gestelde kader van de hobbyplek plaatsvinden.

Over het algemeen kan gesteld worden dat de participanten wel passief participeren, maar niet actief participeren op hun hobbyplekken. Er is niet veel verschil tussen de 2A en 5A-groep wat beide soorten participatie betreft. Ook tussen de gendergroepen zijn geen verschillen geconstateerd.

De verschillen tussen de leeftijdsgroepen zijn hieronder in een tabel samengevat.

	2A	5A
Beloning	Sterk	
Onafhankelijkheid	Participanten voelen zich onafhankelijk genoeg, maar zijn dit vaak niet Bij teamhobby's minder onafhankelijkheid dan bij individuele hobby's	
Gelijkheid	Veel gelijkheid met betrekking tot leeftijdsgenoten. Tussen participanten en volwassenen meer gelijkheid bij individuele hobby's dan teamhobby's	Minder gelijkheid met betrekking tot leeftijdsgenoten dan in 2A-groep. Tussen participanten en volwassenen meer gelijkheid bij individuele hobby's dan teamhobby's
Verantwoordelijkheid	Redelijk wat verantwoordelijkheid	
Participatie	Weinig actieve participatie. Veel passieve participatie	

Tabel 4.8 Dimensies burgerschap toegepast op 'hobby's en verenigingen' per leeftijdsgroep

Het gevoel van *beloning* is op deze plek sterk, terwijl de participanten niet altijd onafhankelijk zijn. Ze voelen zich wel onafhankelijk. Ook op deze plek zijn dus niet beide voorwaarden voor het ervaren en beoefenen van burgerschap aanwezig. Daarnaast is er ook niet altijd gelijkheid. Dit hangt af van de aard van de hobby. Het daadwerkelijke ervaren en beoefenen van burgerschap vindt dan ook niet in beide dimensies plaats. De verantwoordelijkheid is wel aanwezig, maar de participatie is vrijwel alleen van passieve aard.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de hoofdvraag van dit onderzoek. Om dit te bereiken zal allereerst antwoord worden gegeven op de verschillende deelvragen. De beantwoording van de deelvragen gebeurt op basis van de resultaten en de literatuur. Vervolgens zal op basis van de beantwoorde deelvragen een algemene conclusie worden beschreven. Als laatste zullen de uitkomsten van dit onderzoek worden bediscussieerd en worden er aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

5.2 Beantwoording deelvragen

In deze paragraaf zal antwoord worden gegeven op de deelvragen zoals gesteld in hoofdstuk 1.

1. *Wat verstaan jongeren in Zwolle onder burgerschap?*

Het begrip dat de participanten hebben van het concept burgerschap valt uiteen in vier thema's. Allereerst relateren de participanten burgerschap sterk aan rechten en plichten. Daarnaast wordt 'normen en waarden' genoemd, zij het in mindere mate. Ook het woord samenleving wordt vaak genoemd. Al deze thema's worden grotendeels gerelateerd aan het nationale schaalniveau. Pas op het moment dat de onderzoeker voorbeelden geeft van burgerschap op een lager schaalniveau, kunnen de participanten hier ook associaties bij bedenken. Wanneer deze data wordt vergeleken met het onderzoek van Howard en Gill (2000, 2001) valt op dat de participanten, ondanks dat ze ouder zijn dan de participanten van Howard en Gill, burgerschap nog steeds aan het nationale schaalniveau koppelen. Hierin is dus geen verandering zichtbaar.

Er zijn niet veel verschillen in het begrip van burgerschap tussen de twee leeftijdsgroepen. De 5A-groep associeert burgerschap wel iets meer met een proces dat ook in het dagelijks leven plaats kan vinden, doordat zij uitgebreid gesproken hebben over normen en waarden.

Toch kan over het algemeen gesteld worden dat het begrip van burgerschap van de participanten, ongeacht de leeftijd, nog vrij abstract is en voornamelijk gerelateerd wordt aan het nationale schaalniveau. Hieruit kan worden afgeleid dat de participanten wel burgerschap ervaren en beoefenen, zonder dat ze dit zelf als zodanig herkennen.

2. *Hoe ervaren en beoefenen jongeren in Zwolle burgerschap op hun alledaagse plekken?*

Deze deelvraag wordt beantwoord door voor de vijf dimensies van Hall en Coffey (2007) aan te geven hoe deze worden ervaren en beoefend door de participanten.

Belonging

Het gevoel van *belonging* is op drie van de vijf geanalyseerde plekken sterk te noemen. Dit zijn thuis, school en hobby's. Het gevoel van *belonging* is niet groot wanneer gekeken wordt naar de buurt en de openbare ruimte. De reden voor dit verschil kan gezocht worden in de *senses of place* die de participanten hebben op de verschillende plekken. De *senses of place* van thuis, school en hobby's zijn sterk en positief, terwijl deze bij de buurt en openbare ruimte niet sterk zijn. De participanten hebben dus een emotionele band met die drie plekken. Het lijkt dan ook aannemelijk dat deze plekken deel uitmaken van de identiteit van de participanten, zoals Holloway en Hubbard (2001) stellen. Thuis is namelijk de plek waar de participanten stellen 'helemaal zichzelf' te

kunnen zijn, school is de plek waar de sociale identiteit van de participanten zich ontwikkeld en hobby's worden vaak gekozen op basis van de identiteit van de participanten. Dit is bij de buurt en de openbare ruimte niet het geval. Deze plekken nemen een minder grote en belangrijke plek in, in het leven van de participanten.

Het verschil tussen de 2A- en 5A-participanten betreffende *belonging* is vooral zichtbaar op school. De 5A-participanten hebben een minder sterk gevoel van *belonging* dan de 2A-participanten. Het zou zo kunnen zijn dat de 5A-participanten school wel belangrijk vinden, omdat ze het goed vinden om onderwijs te krijgen, maar zich er minder emotioneel mee verbonden voelen.

Alleen op de plekken 'school' en 'openbare ruimte' is een verschil zichtbaar tussen jongens en meisjes. Op beide plekken hebben meisjes een minder sterk gevoel van *belonging* dan jongens. Voor school kan dezelfde reden worden aangedragen als hierboven. In de openbare ruimte heeft dit te maken met de aanwezigheid van 'anderen' wat als onprettig wordt ervaren door de meisjes.

Onafhankelijkheid

Bij onafhankelijkheid kan er een verschil worden gemaakt tussen het onafhankelijk voelen en het daadwerkelijk onafhankelijk zijn. De participanten voelen zich thuis, in de buurt en bij hobby's onafhankelijk. Alleen in de buurt kunnen zij zich ook onafhankelijk gedragen. Op school en in de openbare ruimte voelen de participanten zich over het algemeen niet onafhankelijk. In de openbare ruimte zijn ze dit vaak wel. Sociale controle speelt hierbij een belangrijke rol. De participanten ervaren op school en in de openbare ruimte een bepaalde mate van sociale controle, terwijl deze er niet persé is. Daarentegen is er thuis, op school en bij hobby's wel sprake van sociale controle en hiërarchie die de onafhankelijkheid in de weg staat. Het gevoel van onafhankelijkheid en het daadwerkelijk onafhankelijk zijn komt dus niet met elkaar overeen. De reden hiervoor kan gezocht worden in de aard van de plek. De participanten zijn waarschijnlijk zo gesocialiseerd dat ze een gebrek aan onafhankelijkheid niet als zodanig herkennen. Dit geldt bijvoorbeeld voor de plekken 'thuis' en 'hobby's'. De participanten vinden de machtsverhoudingen die op deze plekken bestaan waarschijnlijk erg vanzelfsprekend.

Van een volledig onafhankelijk gevoel en daadwerkelijk onafhankelijk zijn is op geen enkele plek sprake. De participanten hebben dus altijd te maken met machtsverhoudingen die de onafhankelijkheid beperken, zoals Giddens (1984) stelt.

Het verschil tussen de 2A- en 5A-participanten is voornamelijk zichtbaar op school en in de openbare ruimte. De 5A-participanten zijn daar wat onafhankelijker dan de 2A-participanten. De reden hiervoor moet gezocht worden in het leeftijdsverschil. Op school moeten de 5A-participanten zelfstandiger werken dan de 2A-participanten en in de openbare ruimte zijn ze, in tegenstelling tot de 2A-participanten ook 's avonds en 's nachts aanwezig.

Er is alleen op de plek 'thuis' een verschil zichtbaar tussen jongens en meisjes. Meisjes ervaren hier minder onafhankelijkheid, doordat zij meer restricties hebben betreffende het tijdstip en de wijze van thuiskomst. De reden hiervoor kan zijn dat meisjes als minder competent en dus niet gelijk aan jongens worden beschouwd.

Gelijkheid

Het beeld betreffende gelijkheid is vrij diffuus. Wel is het zo dat er meer ongelijkheid is op plekken waar de participanten direct met volwassenen te maken hebben, zoals thuis, school en hobby's. De participanten worden hier als 'ander' gezien door de volwassenen (Sibley, 1995). In de buurt en de openbare ruimte is het contact met volwassenen veel oppervlakkiger, dit zou de reden kunnen zijn dat de participanten zich daar 'gelijker' voelen.

De verschillen tussen de 2A- en 5A-groep zijn vooral zichtbaar op de plekken 'school' en 'hobby's'. Hier voelen de 5A-participanten zich niet gelijkwaardig ten opzichte van jongere mensen die aanwezig zijn op die plekken. Daar staat tegenover dat de 2A-participanten dit niet als zodanig ervaren. Deze contradictie kan verklaart worden uit het feit dat dit gevoel van ongelijkheid niet altijd wordt geuit, waardoor de jongere personen vaak geen weet hebben van de ervaren ongelijkheid.

Bij deze dimensie zijn geen verschillen geconstateerd tussen jongens en meisjes. De mogelijke reden die in voorgaande paragraaf werd aangedragen betreffende het verschil in onafhankelijk tussen jongens en meisjes op de plek 'thuis' komt dus niet naar voren in de data.

Verantwoordelijkheid

Er zijn drie plekken waar een bepaalde mate van verantwoordelijkheid wordt gevoeld en genomen. Dit zijn 'thuis', 'school' en 'hobby's'. Hierbij is het gevoel van verantwoordelijkheid groter dan het daadwerkelijk verantwoordelijk zijn. De daadwerkelijke verantwoordelijkheid ligt vaak in de handen van de 'machthebbers' op die plek. In de buurt en de openbare ruimte wordt weinig verantwoordelijkheid gevoeld en genomen. Dit kan gerelateerd worden aan het niet zo sterke gevoel van *belonging* op die plekken.

Het verantwoordelijk voelen op de plekken 'thuis', 'school' en 'hobby's' leidt niet automatisch tot het beoefenen van 'actief' burgerschap (Orton, 2006). Er zijn maar een paar participanten die hier voorbeelden van hebben gegeven. Het zou zo kunnen zijn dat de formele structuren op deze plekken als een drempel worden ervaren voor het beoefenen van 'actief' burgerschap.

Op de plekken 'thuis' en 'school' is er een verschil in het voelen van verantwoordelijkheid en het verantwoordelijk zijn tussen de 2A- en 5A-groep. De 5A-participanten voelen thuis meer verantwoordelijkheid. Dit uit zich in het vrijwillig doen van klusjes. Op school *zijn* de 5A-participanten juist verantwoordelijker. De oorzaak hiervan is het feit dat van deze participanten ook meer verantwoordelijkheid wordt verwacht.

Op school is er ook een verschil te zien in het gevoel van verantwoordelijkheid tussen jongens en meisjes. De meisjes voelen zich over het algemeen wat verantwoordelijker. Dit uit zich vooral in het verantwoordelijk voelen voor het eigen leren. Het zou zo kunnen zijn dat de meisjes wat meer bezig zijn met hun toekomst dan de jongens.

Er is geen enkele plek waar de participanten zich erg verantwoordelijk voelen en tegelijkertijd verantwoordelijk zijn.

Participatie

Wanneer er gekeken wordt naar de onderverdeling 'actieve' en 'passieve' participatie (de Winter, 1995), valt op dat de participanten vrijwel op alle plekken waar geparticipeerd wordt, alleen maar 'passief' participeren. Alleen op school wordt door sommige participanten wel actief geparticipeerd. De reden hiervoor kan zijn dat de participanten op geen van de plekken verantwoordelijk zijn. Er is een bepaalde mate van verantwoordelijkheid nodig, voordat er 'actief' geparticipeerd kan worden. Wanneer er gekeken wordt naar het onderscheid 'formele' en 'informele' participatie valt op dat er alleen op school formeel wordt geparticipeerd. Op deze plek hebben een aantal leerlingen zitting in een organisatie die, al dan niet, wat organiseert. Ook hier kan een relatie worden gelegd met 'verantwoordelijkheid'.

Wanneer de twee leeftijdsgroepen met elkaar vergeleken worden, valt op dat de 5A-groep meer informeel participeert dan de 2A-groep. De 5A-participanten kennen meer mensen binnen de school. Dit kan verklaart worden door het feit dat deze participanten

al langer op school zitten en daardoor meer mensen kennen. Thuis participeren de 5A-participanten juist minder in vergelijking met vroeger. Hier kan een link gelegd worden met onafhankelijkheid. De participanten voelen zich daar onafhankelijk en dit kan betekenen dat ze minder participeren in activiteiten met gezinsleden.

Bij de vergelijking van de gendergroepen valt op dat meisjes op school meer organiseren. Dit kan verklaart worden uit het feit dat de meisjes ook meer verantwoordelijkheid voelen op school. Zij participeren dus wel actief en formeel.

3. Hoe beïnvloedt de school het begrip, ervaren en beoefenen van burgerschap van jongeren in Zwolle?

De school beïnvloedt het begrip, de ervaring en beoefening van burgerschap van jongeren op een aantal verschillende manieren. Allereerst is er binnen het vakkenaanbod aandacht voor burgerschap. Deze school biedt zelfs een apart vak aan in de tweede klassen om de sociale vaardigheden (dus ook normen en waarden) te trainen. Bij andere vakken is er ook aandacht voor burgerschap. De docenten zijn zich er zelf ook van bewust dat het begrip van burgerschap bij de leerlingen nog erg klein is. Zij geven aan dat dit begrip vooral erg abstract zal zijn. Dit komt overeen met het beeld dat geschetst is in paragraaf 4.3.

Ten tweede biedt de school een aantal formele structuren waarbinnen de leerlingen burgerschap kunnen ervaren en beoefenen. Er zijn een aantal organisaties waar de leerlingen deel van zou kunnen uitmaken, zoals de leerlingenraad, medezeggenschapsraad of de feestcommissie. De docenten vragen zich af of dit voldoende mogelijkheden zijn, omdat ze over het algemeen vinden dat de leerlingen te weinig participeren.

Ten derde wordt de ervaring en beoefening van burgerschap beïnvloed door het leerlingenstatuut en de schoolregels. Deze beide documenten geven de rechten en plichten van de leerlingen (en medewerkers) weer. Deze rechten en plichten beïnvloeden het ruimtelijk gedrag van de leerlingen en daardoor bijvoorbeeld hun onafhankelijkheid.

Over het algemeen kan gesteld worden dat deze school wel degelijk aandacht besteedt aan een bepaalde invulling van burgerschap. Deze aandacht is grotendeels toegespitst op de kennisoverdracht over 'hoe een goede burger te zijn' en minder op het daadwerkelijk ervaren en beoefenen van burgerschap. Mevrouw Schuurman gaf duidelijk aan hier nog wel wat winst in te zien, maar de overige docenten zien dit niet zo. Daarbij wordt de school tegengewerkt door het feit dat het een institutie betreft, waardoor er sterke hiërarchische verhoudingen zijn en de leerlingen zich dus altijd aan de opgelegde regels zal moeten houden. De school kan hierdoor de leerlingen ook niet als volwaardige burgers beschouwen. Dit komt ook duidelijk naar voren in de interviews en overige data. Dit vermindert de ervaring en beoefening van burgerschap op school door de participanten.

5.3 Beantwoording hoofdvraag

De hoofdvraag van dit onderzoek is:

Wat verstaan jongeren van verschillende leeftijdsgroepen in Zwolle onder burgerschap en hoe ervaren en beoefenen ze dit in hun alledaagse leven?

Allereerst kan gesteld worden dat de jongeren geen duidelijk beeld hebben van wat burgerschap precies inhoudt. Ze associëren burgerschap voornamelijk met het nationale

schaalniveau en veel minder met het niveau dat centraal staat in dit onderzoek; het alledaagse leven. Ook na het project bleek het begrip van de participanten betreffende burgerschap niet sterk toegenomen.

De ervaring en beoefening van burgerschap op de verschillende alledaagse plekken zijn erg pluriform van aard. De dimensies van Hall en Coffey (2007) zijn goede indicatoren voor de mate van ervaring en beoefening van burgerschap. Deze dimensies komen wel op elke plek anders tot hun recht. Er kan gesteld worden dat burgerschap thuis en op school het meest ervaren en beoefend wordt. Bij hobby's en verenigingen is dit deels het geval, afhankelijk van het soort structuur waarbinnen de hobby plaatsvindt. De buurt en de openbare ruimte zijn plekken waar burgerschap veel minder ervaren en beoefend wordt. Dit zou kunnen komen doordat dit niet de plekken zijn die de participanten zelf hebben gekozen, maar die vanuit de literatuur bezien interessant leken. Wanneer dit in verband wordt gebracht met het begrip van de participanten betreffende burgerschap, dan kan er gesteld worden dat de participanten wel burgerschap ervaren en beoefenen, zonder dat ze precies weten wat burgerschap inhoudt. Dit gebeurt dus onbewust.

Wanneer de verschillende dimensies met elkaar in verband worden gebracht, blijkt er een bepaalde mate van structuur zichtbaar. Zo wordt er op de plekken waar weinig *belonging* wordt gevoeld ook weinig verantwoordelijkheid gevoeld en genomen. Dit geldt voornamelijk voor de plekken 'buurt' en 'openbare ruimte'. Daarnaast blijkt dat de aanwezigheid van onafhankelijkheid niet een voldoende voorwaarde is voor het ervaren en beoefenen van burgerschap. Ook dit is weer duidelijk zichtbaar bij de plek 'buurt'. Ook is de relatie tussen *belonging* en participatie, zoals beschreven door Cousineau (1993) zichtbaar op de verschillende plekken in dit onderzoek. Op de plekken waar een groot gevoel van *belonging* is, is de participatie over het algemeen ook groter dan op plekken waar het gevoel van *belonging* laag is.

De participanten participeren over het algemeen in informele structuren en passief. Dit houdt in dat ze niet gauw een actieve rol bekleden in het organiseren van activiteiten. De participanten geven aan hier ook geen behoefte aan te hebben en het niet erg vinden dat ze zich soms niet onafhankelijk kunnen gedragen. Dat neemt niet weg dat de participanten op veel alledaagse plekken nog niet als gelijke gezien worden. Hierdoor worden ze belemmerd in hun ervaring en beoefening van burgerschap. Het kan zo zijn dat de participanten zo gesocialiseerd zijn dat ze hun ongelijke positie niet als zodanig herkennen. De school speelt hierbij een belangrijke rol. Op deze plek maken jongeren kennis met (het ervaren en beoefenen van) burgerschap. Toch kan juist op deze plek geen volledige ervaring en beoefening van burgerschap plaatsvinden, doordat er sterke hiërarchische verhoudingen aanwezig zijn en de participanten niet als gelijke (kunnen) worden gezien.

Wanneer terug wordt gekeken naar figuur 2.2., dan kan er gesteld worden dat er een paar bijstellingen kunnen worden gedaan op basis van dit onderzoek. Zo blijkt uit de data dat inclusie en exclusie voornamelijk invloed hebben op *belonging* en van daaruit doorwerken op andere dimensies. Daarnaast lijken verantwoordelijkheid en participatie niet veel invloed op elkaar te helpen. De wederzijdse afhankelijkheid is in dit onderzoek dus niet aangetoond.

Wanneer er wordt gekeken naar de verschillen tussen de leeftijdsgroepen, dan kan er gesteld worden dat de ervaring en beoefening van burgerschap in de 5A-groep iets groter is dan in de 2A-groep. Dit geldt vooral op school en voor zowel verantwoordelijkheid als participatie.

Wanneer de twee gendergroepen met elkaar vergeleken worden, valt op dat meisjes op school meer burgerschap ervaren en beoefenen. Dit geldt zowel voor

verantwoordelijkheid als participatie. Daarnaast moeten meisjes zich thuis aan meer regels houden. Hierdoor worden ze belemmerd in hun ervaring en beoefening van burgerschap. Als laatste is er op de plekken 'school' en 'openbare ruimte' een verschil te zien in het gevoel van *belonging*. De meisjes hebben hier in minder sterk gevoel van *belonging*.

5.4 Discussie en aanbevelingen

Dit onderzoek heeft getracht antwoord te geven op de vraag of en hoe jongeren burgerschap ervaren en beoefenen in hun alledaagse leven en wat hun kennis is over het concept burgerschap. De dataverzameling heeft plaatsgevonden door middel van een project met verschillende onderdelen. Helaas was er vrij weinig tijd om dit project uit te voeren. Dit heeft zijn weerslag gehad op de verzamelde data. Zo had er, achteraf gezien, wat meer tijd moeten zijn voor de focus-group discussies en de interviews, omdat er nu soms niet genoeg tijd was om door te vragen.

Het project was bedoeld als een participierend onderzoek, maar wederom door het tijdgebrek is het daadwerkelijk participerende deel niet van de grond gekomen. In dit deel zouden de participanten zelf een project opstarten met als doel het maken van een campagne waarin aandacht wordt gevraagd voor een lokaal of regionaal probleem. Hierdoor is het project toch duidelijk gestuurd door de onderzoeker. Op de participatieladder van Hart (1997) is dit de vijfde trede: 'consulted and informed'. Om het daadwerkelijk participierend te maken zou trede zes een goede optie zijn. Hierdoor zouden de participanten (nog) meer inbreng kunnen hebben in het verloop van het project en zou het voor de onderzoeker mogelijk zijn om de participanten daadwerkelijk burgerschap te zien ervaren en beoefenen. Voor een vervolgonderzoek zou het daarom wenselijk zijn wel voldoende tijd uit te trekken voor het project, zodat de participanten meer deel uit kunnen maken van het proces en meer *empowerment* ervaren dan dat ze nu ervaren hebben. Hierdoor zou

Daarnaast kan er getwist worden over de noodzaak en wenselijkheid van volledige ervaring en beoefening van burgerschap op de alledaagse plekken door jongeren. Een school zou bijvoorbeeld niet als zodanig kunnen functioneren, wanneer leerlingen een grote mate van onafhankelijkheid zou voelen en hebben. De machtsstructuren op deze plek maken dat de plek functioneerd zoals het bedoeld is.

Er zijn in dit onderzoek ook een aantal *biases* aanwezig. Zo hebben de participanten vrijwillig meegedaan aan het project. De participanten waren dus erg gemotiveerd om mee te doen. Dit kan zijn weerslag hebben gehad op de verzamelde data. Het is daardoor aan te raden om in een vervolgonderzoek ook minder gemotiveerde leerlingen mee te nemen. Ook hebben alle participanten hetzelfde opleidingsniveau (VWO). Dit kan ook zijn weerslag hebben gehad op de data. In een vervolgonderzoek zou het daarom nuttig zijn om te kijken naar de ervaring en beoefening van burgerschap van, bijvoorbeeld, VMBO-scholieren. Als laatste is dit onderzoek in Zwolle gehouden en dus erg plaatsgebonden. In vervolgonderzoeken zou het nuttig zijn om te kijken hoe het gesteld is met de ervaring en beoefening van burgerschap op andere plekken en in andere landen.

Literatuur

- Aitken, S.C. (1994) *Putting Children in their place*. Washington DC: Association of American Geographers
- Aitken, S.C. (2001) *Geographies of young people. The morally contested spaces of identity*. Londen: Routledge
- Anderson, P. (2004) Ethics. In: Fraser, S. et al (2004) *Doing research with Children and Young People*. Londen: SAGE Publications Ltd
- Beck, U. (2000) The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity. *The British Journal of Sociology*, 51(1) 79-105
- Birch, M. Miller, T. Mauthner, M. Jessop, J. (2002) *Ethics in Qualitative Research*. Londen: SAGE Publication Ltd
- Byrne, B. (2004) Qualitative interviewing. In: Seale, C. (2004) *Researching society and culture*. Londen: SAGE Publications Ltd
- Cele, S. (2006) *Communicating Place. Methods for Understanding Children's Experience of Place*. Solna: Intellecta Docusys AB
- Chastenay, M-H. Page, M. Phalet, K. Swyngedouw, M. Lasry, J-C. (2004) Identity, equality and participation: testing the dimensions of citizenship in Canada and Belgium. *Canadian Ethnic Studies Journal*, 36(6) 85-117
- Cousineau, M. (1993) Belonging: An Essential Element of Citizenship – A Franco-Ontarian Perspective. In: Kaplan, W. (ed) *Belonging. The Meaning and Future of Canadian Citizenship* (p. 137-151). Montreal: McGill-Queen's University Press
- Darbyshire, P. Macdougall, C. Schiller, W. (2005) Multiple methods in qualitative research: more insight or just more? *Qualitative research*, 5(4), 417-436
- Dearnley, C. (2005) A reflexion on the use of semi-structured interviews. *Nurse Researcher*, 13(1), 19-28
- Domosh, M. Seager, J. (2001) *Putting Women in Place. Feminist Geographers make Sense of the World*. New York: The Guilford Press
- Einarsdottir, J. (2005) Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523-541
- Emmelkamp, R. (2004) *Een veilig avontuur. Alledaagse plaatsen en vrijetijdsbesteding in de verhalen van jongeren en ouders*. Printpartners Ipskamp
- Fauth, R.C. Roth, J.L. Brooks-Gunn, J. (2007) Does the Neighborhood Context Alter the Link Between Youth's After-School Time Activities and Developmental Outcomes? A Multilevel Analysis. *Developmental Psychology*, 43(3) 760-777
- Fontana, A. Frey, J.H. (1994) Interviewing. The art of Science. In: Denzin, K. et al (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc
- Giddens, A. (1984) *The construction of society*. Cambridge: Polity Press. In: Johnston, R.J. Gregory, D. Smith, D.M. (1994) *The Dictionary of Human Geography*. Oxford: Blackwell Publicers Ltd
- Ginsburg, R. (2004) Native Daughter: Home, segregation and mental maps. *Home Cultures*, 1(2), 127-146
- Goffman, E. (1961) *Totale instituties*. Rotterdam: Universitaire Pers Rotterdam
- Gough, J. Eisenschitz, A. McCulloch, A. (2006) *Spaces of Social Exclusion*. Londen: Routledge
- Greenbaum, T.L. (1998) *The Handbook for Focus Group Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc

- Hall, T. Coffey, A. (2007) Learning Selves and Citizenship: Gender and Youth Transitions. *Journal of Social Policy*, 36(2) 279-296
- 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. Coffey, A. (2000) Young people, citizenship and the Third Way: A role for the Youth Service? *Journal of Youth Studies*, 3(4) 461-472
- Hart, R.A. (1979) *Children's Experience of Place*. New York: Irvington Via: Aitken, S.C. (2001) *Geographies of young people. The morally contested spaces of identity*. Londen: Routledge
- Hart, R. (1997) *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Londen: Earthscan Publication Ltd
- Heater, D. (1999) *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press
- Holloway, L. Hubbard, P. (2001) *People and place. The extraordinary geographies of everyday life*. Essex: Pearson Education Limited
- Holloway, S.L. Valentine, G. (2000) Children's geographies and the new social studies of Childhood. In: Holloway, S.L. Valentine, G. (2000) *Children's Geographies. Playing, Living, Learning*. Londen: Routledge
- Horschelmann, K., Schäfer, N. (2005) Performing the global through the local-globalisation and individualisation in the spatial practices of young East Germans. *Children's Geographies*, 3(2), 219-242
- Howard, S., Gill, J. (2000) The Pebble in the Pond: children's constructions of power, politics and democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 30(3) 357-378
- Howard, S., Gill, J. (2001) 'It's Like We're a Normal Way and Everyone Else is Different': Australian children's constructions of citizenship and national identity. *Educational Studies*, 27(1) 87-103
- Johnston, R.J. Gregory, D. Smith, D.M. (1994) *The Dictionary of Human Geography*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd
- Jones, A. (2004) Involving Children and Young People as Researchers. In: Fraser, S. et al (2004) *Doing research with Children and Young People*. Londen: SAGE Publications Ltd
- Karsten, L. Kuiper, E. Reubsæet, H. (2001) *Van de straat? De relatie jeugd en openbare ruimte verkend*. Assen: Koninklijke Van Gorcum & Comp. B.V.
- Kellett, M. Forrest, R. Dent, N. Ward, S. (2004) 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': empowering ten-year-olds as active researchers. *Children and society*, 18, 329-343
- Kitchin, R. Tate, N.J. (2000) *Conducting Research into Human Geography. Theory, methodology & practice*. Essex: Pearson Education Ltd.
- Law, W-W. (2006) Globalisation, city development and citizenship education in China's Shanghai. *International Journal of Educational Development*, 27(1) 18-38
- Leitner, H. Ehrkamp, P. (2005) Transnationalism and migrants' imaginings of citizenship. *Environment and planning A*, 38(9), 1615-1632
- Lister, R. (2003) *Citizenship: Feminist Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. In: Hall, T. Coffey, A. (2007) Learning Selves and Citizenship: Gender and Youth Transitions. *Journal of Social Policy*, 36(2) 279-296
- Man Ling Lee, T. (2007) Rethinking the Personal and the Political: Feminist Activism and Civic Engagement. *Hypatia*, 22(4) 163-179

- Margalit, A. (1996) *De fatsoenlijke samenleving*. Amsterdam: Uitgeverij van Gennep
- Marshall, T.H. (1965) *Class, Citizenship, and Social Development*. New York: Doubleday & Company, Inc
- Matthews, H., Limb, M., Taylor, M. (2000) The 'Street as Thirdplace'. In: Holloway, S.L., Valentine, G. (2000) *Children's geographies. Playing, living, learning*. Londen: Routledge
- Matthews, H. (2001) Citizenship, Youth Councils and Young People's Participation. *Journal of Youth Studies*, 4(3) 299-318
- Morgan, J. (2000) To which space do I belong? Imagining citizenship in one curriculum subject. *The Curriculum Journal*, 11(1) 55-68
- Nieuwenhuys, O. (2004) Participatory Action Research in the Majority World. In: Fraser, S. et al (2004) *Doing research with Children and Young People*. Londen: SAGE Publications Ltd
- Orton, M. (2006) Wealth, Citizenship and Responsibility: The Views of "Better Off" Citizens in the UK. *Citizenship Studies*, 10(2) 251-265
- Plummer, K. (1995) *Telling sexual stories. Power, change and social worlds*. Londen: Routledge
- Robinson, G.M. (1998) *Methods and Techniques in Human Geography*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Roche, J. (1999) Children: Rights, Participation and Citizenship. *Childhood*, 6(4) 475-493
- Rose, G. (2007) *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. Londen: Sage Publications
- Ross, N.J. (2005) Children's Space. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 14(4) 336-341
- Schäfer, N. (2006) *Methodology*. Ongepubliceerd
- Sears, A.M. Hughes, A.S. (1996) Citizenship Education and Current Educational Reform. *Canadian Journal of Education*, 21(2) 123-142
- Sibley, D. (1995) *Geographies of exclusion*. Londen: Routledge
- Skelton, T. (2000) 'Nothing to do, nowhere to go?' Teenage girls and 'public' space in the Rhondda Valleys, South Wales. In: Holloway, S.L., Valentine, G. (2000) *Children's geographies. Playing, living, learning*. Londen: Routledge
- Soja, E.W. (1996) *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.
- Sommerville, P. (1992) Homelessness and the meaning of home: rooflessness or rootlessness. *International Journal of Urban and Regional Research*, 16 529-539. In: Valentine, G. (2001) *Social Geographies. Space and Society*. Essex: Pearson Education Ltd
- Tonkiss, F. (2004) Using focus groups. In: Seale, C. (2004) *Researching society and culture*. Londen: SAGE Publications Ltd
- Tonnies, F. (1967) *Community and Society*. New York: Harper & Row. In: Valentine, G. (2001) *Social Geographies. Space and Society*. Essex: Pearson Education Ltd
- Valentine, G. (2001) *Social Geographies. Space and Society*. Essex: Pearson Education Ltd
- Van der Capellen Scholengemeenschap (2006) *Omgangsregels Lassuslaan*. Zwolle: Van der Capellen Scholengemeenschap

- Van der Capellen Scholengemeenschap (2007) *Leerlingenstatuut*. Via: <http://www.capellen.nl> (laatst bezocht op 08-03-2008)
- Van der Capellen Scholengemeenschap (2008) *Website van der Capellen Scholengemeenschap*. Via: <http://www.capellen.nl> (laatst bezocht op: 09-02-2008)
- Varnham, S. (2005) Citizenship in schools: the gap between theory and practice. *Education and the Law*, 17(1-2) 53-64
- Veronis, L. (2005) The Canadian Hispanic Day Parade, or how Latin American immigrants practise (sub)urban citizenship in Toronto. *Environment and planning A*, 38(9) 1653-1671
- Weller, S. (2003) "Teach Us Something Useful": Contested Spaces of Teenagers' Citizenship. *Space and Polity*, 7(2) 153-171
- Wijnberg, R. (2007) *BOEIUH! Het stille protest van de jeugd*. Amsterdam: Prometheus
- Winter de, M. (1995) *Kinderen als medeburgers*. Utrecht: De Tijdstroom
- Young, I.M. (1992) *Equality, Empowerment and Social Services. Some Questions and Problems*. Utrecht: Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn. In: Winter de, M. (1995) *Kinderen als medeburgers*. Utrecht: De Tijdstroom
- Young, L. Barrett, H. (2001) Adapting visual methods: action research with Kampala street children. *Area*, 33(2), 141-152

Bijlage I Interviewvragen participanten

- Hoe heet je?
- Hoe oud ben je?
- Waar woon je?
- Wat is je gezinssamenstelling?
- Ben je religieus opgevoed? Zo ja, wat dan?

- We hebben het uitgebreid gehad over burgerschap in de groepsbijeenkomsten.
- Welke twee woorden komen bij je op bij het woord 'burgerschap'?
- Wat is jouw omschrijving van het woord 'burgerschap'?

- We gaan het nu hebben over de verschillende plaatsen die je hebt gefotografeerd en hoe je je daar voelt. Kies eerst maar 5 foto's uit waar je het over wilt hebben. Het moeten wel foto's van verschillende plaatsen zijn.
- Bij elke plaats:
 - Hoe ziet de plek er uit?
 - Hoe voel je je op die plek?
 - Wat gebeurt daar?
 - Met wie gebeurt dat?

- Thuis
 - Voel je je veilig thuis?
 - Wat zorgt ervoor dat je je (niet) veilig voelt?
 - Heb je het gevoel dat je goed zelf kan bepalen wat je thuis doet/Laten ze je voldoende vrij?
 - Kun je daar een voorbeeld van geven?
 - Kun je goed overweg met iedereen thuis?
 - Heb je het gevoel dat er naar je geluisterd wordt thuis?
 - Heb je het gevoel dat je jezelf kan zijn thuis?
 - Wat zorgt er voor dat je jezelf kan zijn thuis?
 - Doen jullie vaak dingen samen, als gezin?
 - Zo ja, wat dan?
 - Doe je vaak dingen thuis? (huishoudelijke taken, helpen e.d.)
 - Zo ja, wat dan?
 - Hoe vind je dat?

- Buurt
 - Heb je veel contact met mensen uit je buurt?
 - Zo ja, met wie dan?
 - Kun je de sfeer in de buurt omschrijven?
 - Voel je je veilig in de buurt?
 - Wat zorgt er voor dat je je (niet) veilig voelt in de buurt?
 - Ben je vaak op straat in de buurt?
 - Hoe wordt je behandeld in je buurt?
 - Wordt er wel eens gezegd dat iets niet mag o.i.d.?
 - Kun je jezelf zijn in de buurt?
 - Wat zorgt er voor dat je jezelf kan zijn thuis?

- Is er een verschil tussen hoe volwassenen met je om gaan en jongere mensen?
 - Zo ja, wat dan?
- Worden er wel eens dingen georganiseerd in de buurt?
 - Zo ja, wat dan?
- Is er een buurtvereniging?
- Doe je daar aan mee?
- Heb je zelf wel eens iets georganiseerd in de buurt?
 - Zo ja, wat?
- School
 - Hoe vind je school?
 - Voel je je veilig op school?
 - Wat zorgt er voor dat je je (niet) veilig voelt op school?
 - Hoe is het contact met klasgenoten?
 - Hoe is het contact met andere leerlingen, buiten de klas?
 - Hoe vind je dat docenten met je omgaan?
 - Hoe vind je dat andere mensen (concierges e.d.) met je omgaan?
 - Zou er wat anders kunnen? (qua omgang e.d.)
 - Kun je jezelf zijn op school?
 - Wat zorgt er voor dat je jezelf kan zijn op school?
 - Vind je dat je wat te zeggen hebt op school?
 - Doe je wel eens mee met dingen die georganiseerd worden op school?
 - Zo ja, waaraan dan?
 - Heb je zelf wel eens iets georganiseerd op school?
 - Heb je wel eens van Libertas gehoord?
 - Zo ja, wat dan?
 - Heb je wel eens gehoord van de medezeggenschapsraad gehoord?
 - Zo ja, wat dan?
 - Wat denk je dat deze raad doet?
 - Zou je zelf bij Libertas of in de medezeggenschapsraad willen? Of zit je er al bij?
 - Heb je het idee dat je 'meedoet' op school?
- Openbare ruimte (stad, dorp, politie)
 - Voel je je veilig in de stad/dorp?
 - Wat zorgt er voor dat je je (niet) veilig voelt in de stad/dorp?
 - Is er een verschil in bepaalde plaatsen in de stad/dorp waar je je veilig voelt en waar niet?
 - Waar ben je het meest in de stad/dorp? Hoe ziet dit er uit?
 - Hoe vind je dat volwassenen met je omgaan, bijvoorbeeld in winkels?
 - Heb je het gevoel dat je kan doen wat je wilt in de stad/dorp? (controle)
 - Waar komt dit door?
 - Kun je jezelf zijn in de stad/dorp?
 - Wat zorgt er voor dat je jezelf kan zijn in de stad/dorp?
 - Vind je dat de stad/dorp aantrekkelijk is voor jongeren?
 - Wat zou er beter kunnen?

- Heb je het idee dat je wat in te brengen hebt om de stad/dorp leefbaarder te maken voor jongeren?
- Doe je wel eens mee aan activiteiten die georganiseerd worden in de stad/dorp? (vb.....)
- Is er een verschil in bepaalde plaatsen in de stad/dorp waar je je betrokken voelt en waar niet?
- Familie (wijdere kring dan gezin)
 - Ga je veel met familie om?
 - Met wie in de familie ga je het meeste om?
 - Waar woont je familie? Dichtbij/ver weg?
 - Waar zie je je familie het vaakst?
 - Vind je het leuk om met je familie om te gaan?
 - Hoe gaat de familie met je om?
 - Kan je jezelf zijn bij je familie?
 - Wat zorgt er voor dat je jezelf kan zijn bij je familie?
 - Is er een verschil tussen volwassenen en jongeren?
 - Zo ja, wat dan?
 - Worden er wel eens dingen georganiseerd binnen je familie? (familiedag o.i.d.)
 - Zo ja, wat dan?
 - Doe je daar aan mee?
 - Heb je zelf wel eens iets georganiseerd binnen je familie?
- Vrienden
 - Ga je buiten school wel eens met mensen om?
 - Met wie? Geslacht, leeftijd, groepjes?
 - Waar zie je je vrienden het meest?
 - Ingaan op plek waar men vrienden het meest ziet. (hoe ziet het er uit? Ben je er graag?)
 - Wat doe je met je vrienden?
 - Hoe ben je binnen je vriendengroep? (initiatiefnemer, of juist niet?)
 - Hoe ga je om met je vrienden?
 - Kun je jezelf zijn bij je vrienden?
 - Wat zorgt ervoor dat je jezelf kan zijn bij je vrienden?
 - Organiseer je wel eens dingen met je vrienden? Vakantie/uitstapje o.i.d.?
 - Zo ja, wat dan?
 - Ben je dan iemand die het initiatief neemt, of juist niet?
- Hobby's/verenigingen
 - Zit je op een vereniging?
 - Zo ja, welke?
 - Hoe vind je het daar? (voel je je op je gemak?)
 - Voel je je daar veilig?
 - Wat zorgt er voor dat je je daar (niet) veilig voelt?
 - Hoe is het contact met de mensen met wie je op de vereniging zit?
 - Hoe is het contact met de volwassenen op de vereniging?
 - Is dit anders dan het contact met mensen van je eigen leeftijd?
 - Zo ja, wat is er dan anders?
 - Kun je jezelf zijn?

- Wat zorgt er voor dat je jezelf kan zijn?
 - Kun je zelf bepalen wat je doet, of wordt dat door iemand anders vastgesteld?
 - Vind je dat fijn?
 - Worden er wel eens dingen georganiseerd op de vereniging?
 - Doe je daar aan mee?
 - Heb je zelf wel eens iets georganiseerd?
 - Zo ja, wat dan?
 - Worden je ideeën gehoord?
 - Hoe is de omgang op de vereniging?
- Werk
 - Heb je een bijbaantje?
 - Zo ja, wat dan?
 - Hoe bevalt dat?
 - Hoe voel je je op je werk? (op je gemak, juist niet?)
 - Voel je je veilig op je werk?
 - Wat zorgt er voor dat je je (niet) veilig voelt?
 - Hoe is je contact met collega's?
 - Hoe is je contact met je leidinggevende?
 - Kun je jezelf zijn op je werk?
 - Wat zorgt er voor dat je jezelf kan zijn op je werk?
 - Kun je zelf bepalen wat je doet op je werk, of is dit allemaal vastgelegd?
 - Worden je ideeën gehoord?
 - Wordt er wel eens iets georganiseerd op je werk?
 - Doe je daar aan mee?
 - Heb je zelf wel eens iets georganiseerd?
 - Hoe is de omgang op het werk?
- We hebben nu al je foto's zo ongeveer gehad. Hoe vind je dat je 'meedoet' in de maatschappij?
 - Voel je je betrokken?
 - Worden je ideeën gehoord?
- Wil je nog iets anders vertellen?
- Wat vond je van het gesprek?

Bijlage II Interviewvragen docenten

- Wat is uw naam?
- Wat is uw leeftijd?
- Hoe lang bent u al werkzaam aan de school?
- Wat is uw functie binnen de school?

- Hoe zou u de 2/5 Atheneum groep van dit jaar typeren? (bijv. Initiatiefrijk, behoefte aan inspraak)
- Denkt u dat de leerlingen een juist beeld hebben van wat burgerschap inhoudt?
- Hoe ervaren en beoefenen leerlingen burgerschap?
 - Kijkend naar respect (voor elkaar/docenten/school)
 - Kijkend naar rechten en plichten (omgangsregels/leerlingenstatuut)
 - Kijkend naar zorgen voor elkaar
- Welke rol speelt de school bij het geven van handgrepen voor burgerschap, volgens u?
- Wordt er actief gewerkt aan burgerschapsonderwijs binnen bepaalde vakken in het 2^e/5^e leerjaar? (voorbereiden op burgerschap)
 - Zo ja, hoe dan?
- Hoe wordt er gereageerd op initiatieven vanuit de leerlingen? (actief mee aan de slag, of niet?)
- Is er verschil tussen hoe er omgegaan wordt met burgerschapsonderwijs in de onderbouw en bovenbouw?
 - Zo ja, wat is dan, volgens u, het verschil?
- Zijn er, volgens u, voor de leerlingen voldoende mogelijkheden om inspraak te hebben in zaken die de leerlingen aan gaan of activiteiten voor leerlingen te organiseren?
 - Wordt hier, volgens u, ook voldoende gebruik van gemaakt door de leerlingen?
- Wat zou er, volgens u, nog verbeterd kunnen worden aan het burgerschapsonderwijs zoals dat op dit moment wordt gegeven op de school?

Bijlage III Geïnterviewde toestemming

Beste deelnemers en ouders van deelnemers,

Ik ben Jessica Vogelzang, student aan de Rijksuniversiteit in Groningen. Ik ben op dit moment bezig met mijn eindscriptie. Voor deze scriptie wil ik een project doen met een aantal middelbare scholieren. Jij/uw kind hebt/heeft aangegeven mee te willen doen aan dit project. In deze brief wil ik het project toelichten. Het project heeft een vrijwillige basis en daarvoor moet een handtekening gezet worden. Onderaan deze brief is dan ook een strook toegevoegd waarop jij/u jouw/uw handtekening kan zetten. Hierbij geef(t) jij/u aan dat alles wat in deze brief staat begrepen is en dat er akkoord wordt gegaan met de vrijwillige deelname aan dit project. Deze strook kan afgeknipt worden en in de bijgevoegde gefrankeerde envelop worden teruggestuurd. Graag zou ik deze strook zo snel mogelijk in mijn bezit hebben, uiterlijk voor woensdag 2 mei. Hieronder worden de verschillende aspecten van het onderzoek puntsgewijs besproken.

I. Doel en achtergrond van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is het bestuderen van de visies, ervaringen en beoefening van burgerschap bij jongeren, in de context van de school. Het project wordt begeleid door dr. Bettina van Hoven van de Rijksuniversiteit of Groningen en uitgevoerd door Jessica Vogelzang. Drs. Chris Diederiks werkt ook mee aan het onderzoek. Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek, waaraan ook dr. Lawrence Berg en dr. John Corbett van de University of British Columbia meewerken. Hetzelfde onderzoek zal dan ook op andere scholen in Nederland en in Canada gedaan worden. Het onderzoek op de Van der Capellen Scholengemeenschap in Zwolle wordt uitgevoerd in het kader van de Master thesis van Jessica Vogelzang aan de Rijksuniversiteit in Groningen.

II. Onderzoeksproces

Wanneer je besluit mee te doen met dit project, zul je op één of verschillende manieren betrokken zijn bij het project. Het gaat dan om: geïnterviewd worden, het maken van foto's, het maken van mental maps en deelname aan groepsdiscussies. Het project wordt uitgevoerd samen met jaargenoten van hetzelfde niveau (Atheneum). Je zult meedoen aan groepsdiscussies, waarin gefocused wordt op je alledaagse leven en plaatsen. Deze discussies worden gehouden op basis van de foto's die je gemaakt hebt van je alledaagse plaatsen. De discussies worden georganiseerd door de onderzoekers, maar de invulling wordt grotendeels bepaald door de deelnemers. Je zult ook gevraagd worden voor een individueel interview. De vragen die gesteld worden tijdens dit interview hebben betrekking op jezelf, je alledaagse leven, je alledaagse plaatsen, je gevoelens omtrent insluiting en uitsluiting op bepaalde plaatsen, je gevoelens omtrent deelname op school, je gevoelens omtrent deelname in je gemeenschap en je ideeën over burgerschap in het algemeen.

Met jouw toestemming worden de discussies en interviews opgenomen met een tape-recorder en/of video-camera. Dit wordt gedaan om er voor te zorgen dat de discussies en interviews meer een dialoog zijn. De discussies en interviews zullen ook worden uitgeschreven, maar in deze uitgeschreven versie zullen geen namen of persoonlijke identiteiten worden genoemd. Het is dus anoniem.

III. Vertrouwelijkheid

De inhoud van de discussies en interviews worden vertrouwelijk behandeld. Je naam zal niet geassocieerd worden met de inhoud van de discussies en interviews. De discussies en interviews zullen niet beschikbaar worden gemaakt voor anderen.

In publicaties over dit onderzoek zal de identiteit van de deelnemers niet bekend worden gemaakt. Zo wordt er bij quotes gebruik gemaakt van andere namen, etnische achtergronden en leeftijdsgroepen.

IV. Kosten en baten

Er zijn geen kosten verbonden aan de deelname van dit project, behalve je tijd en inzet. Het zou zo kunnen zijn dat je je ongemakkelijk voelt bij sommige persoonlijke vragen. Als je deze vragen niet wilt beantwoorden, dan hoeft dat ook niet.

Er wordt geen vergoeding gegeven voor jouw deelname aan dit project. Aan het einde van het project ontvang je wel een certificaat waarop staat dat je hebt meegedaan. Bovendien maak je kans op een cd-bon ten waarde van 15 euro.

Het verwachte resultaat van dit onderzoek is het verkrijgen van een beter inzicht in de visies, ervaringen en beoefening van burgerschap bij jongeren. Het is mogelijk dat deze inzichten impact hebben op hoe burgerschap wordt gezien of het kan stof opleveren voor discussies over het beleid rondom burgerschapsonderwijs.

V. Vrijwillige deelname

Deelname aan dit project is vrijwillig. Als je ervoor kiest om je terug te trekken tijdens het project, dan heeft dit geen negatieve consequenties. Je mag op elk moment aangeven dat je wilt dat de tape-recorder of video-camera wordt uitgezet.

VI. Vragen

Wanneer je/u nog vragen hebt/heeft, dan kunnen deze altijd gesteld worden tijdens het project, via e-mail (jessinee@gmail.com) of via de telefoon: 0641001707.

Verklaring van vrijwillige deelname

Hierbij ga ik akkoord met de deelname aan het onderzoek, zoals beschreven in bovenstaande brief. Ik begrijp dat mijn deelname volledig vrijwillig is.

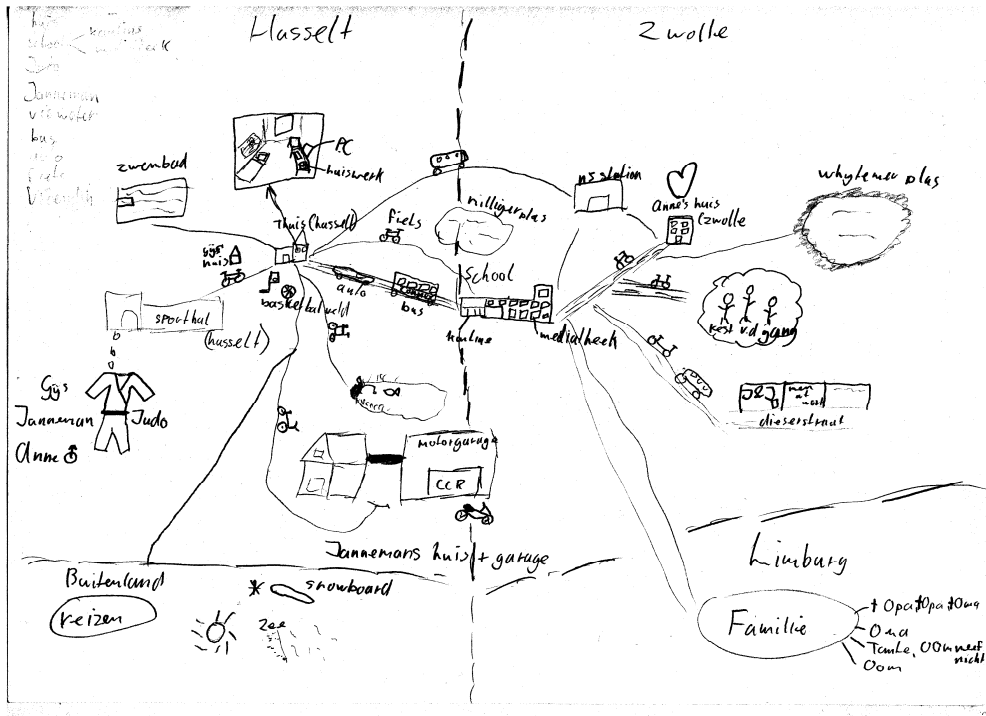
Datum: _____ Naam en handtekening van deelnemer

Hierbij ga ik akkoord met de deelname van mijn kind aan het onderzoek, zoals beschreven in bovenstaande brief.

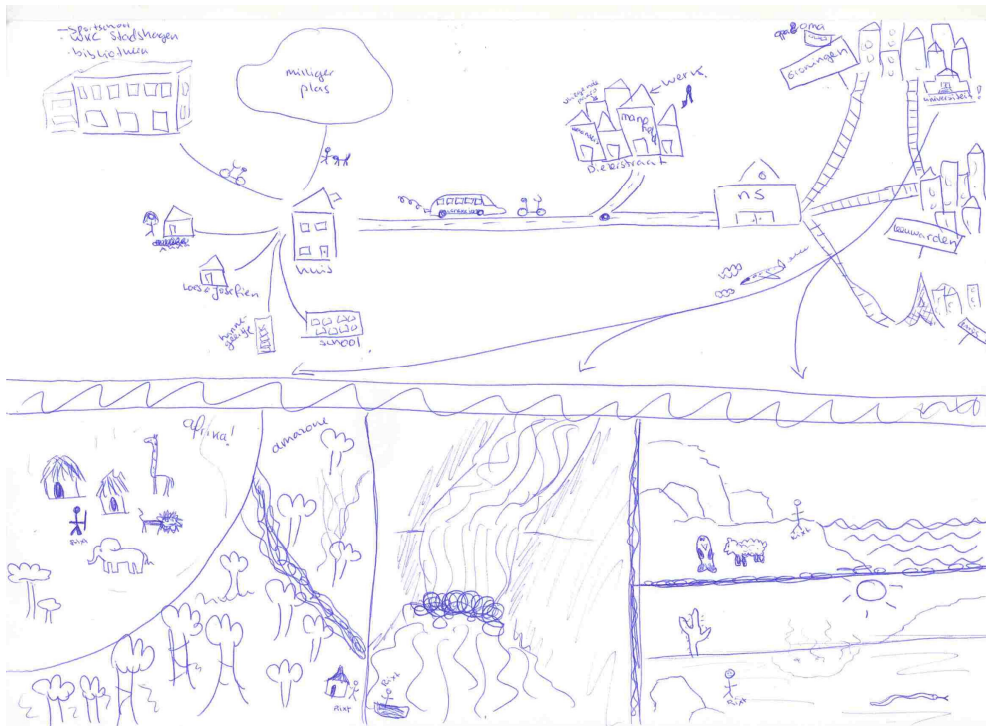
Datum: _____ Naam en handtekening van ouder

Datum: _____ Naam en handtekening van onderzoeker

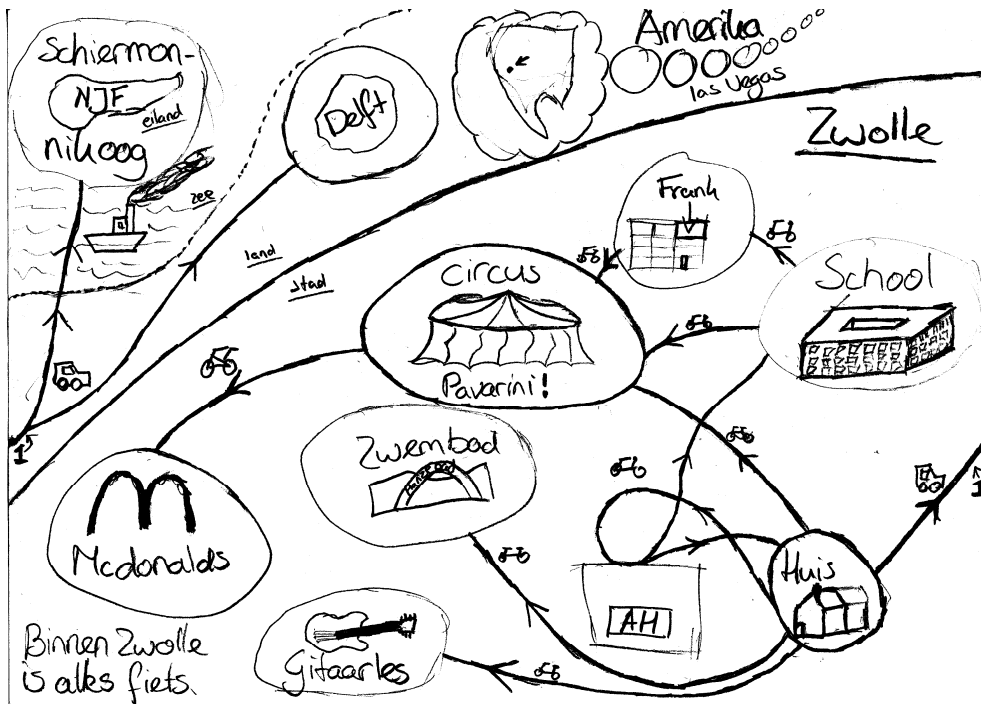
Bijlage IV Mental maps



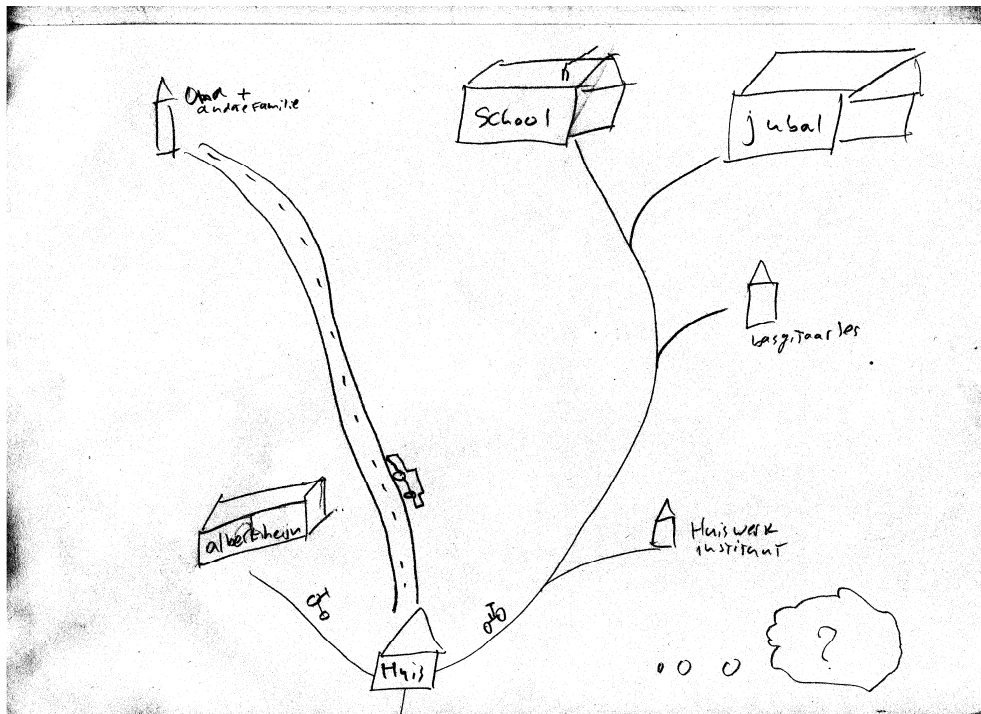
Martijn, 17 jaar, man, 5A



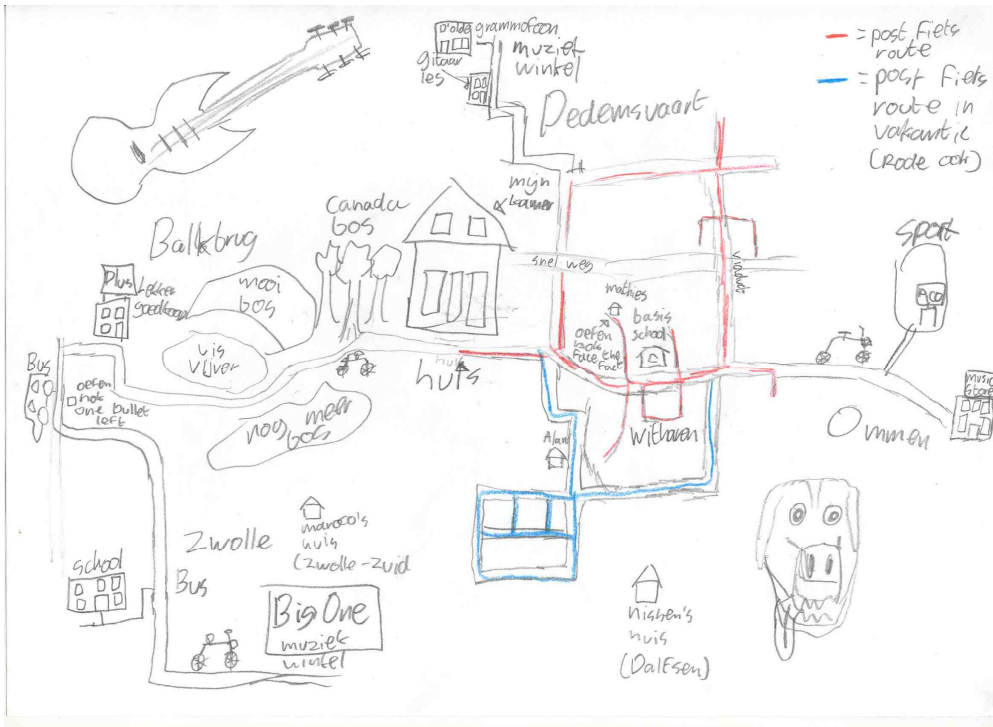
Charlotte, 17 jaar, vrouw, 5A



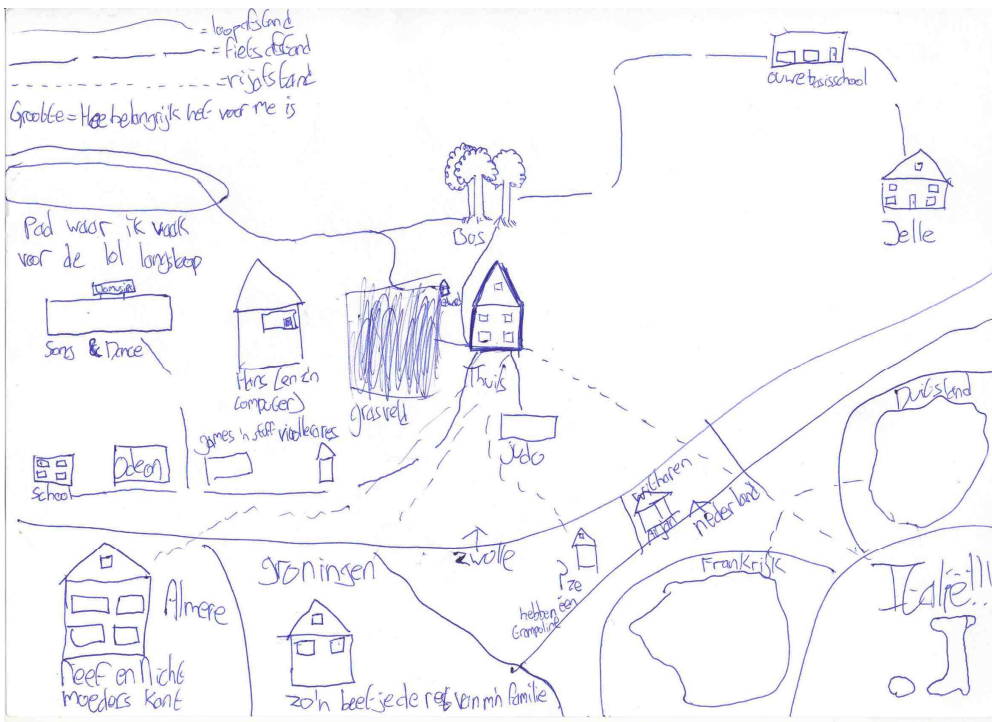
Jonathan, 16 jaar, man, 5A



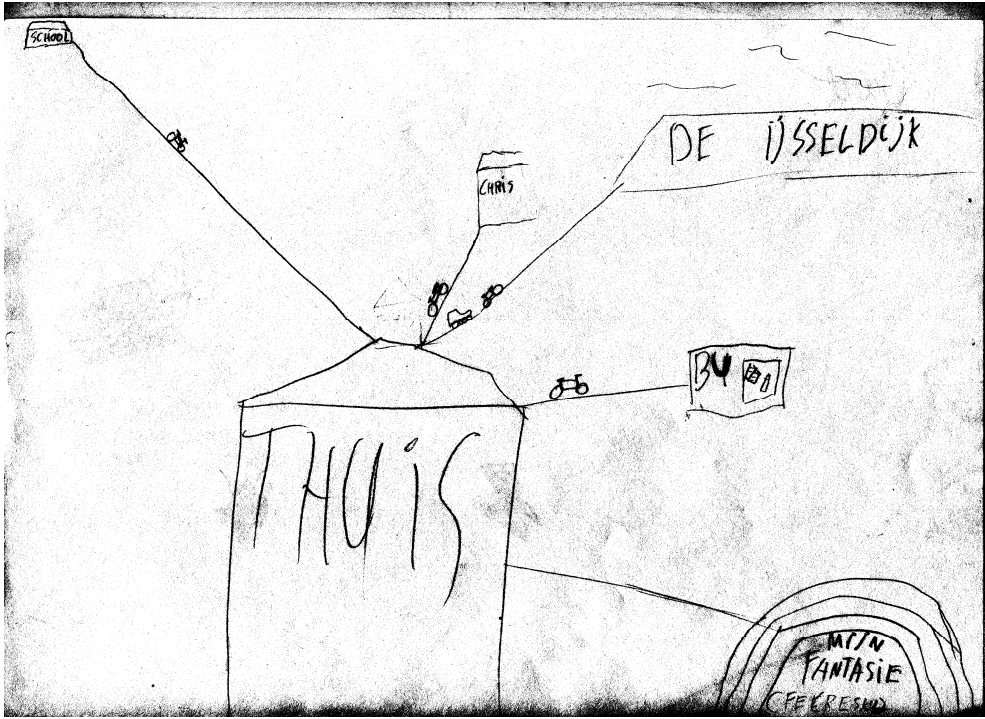
Jelle, 16 jaar, man, 5A



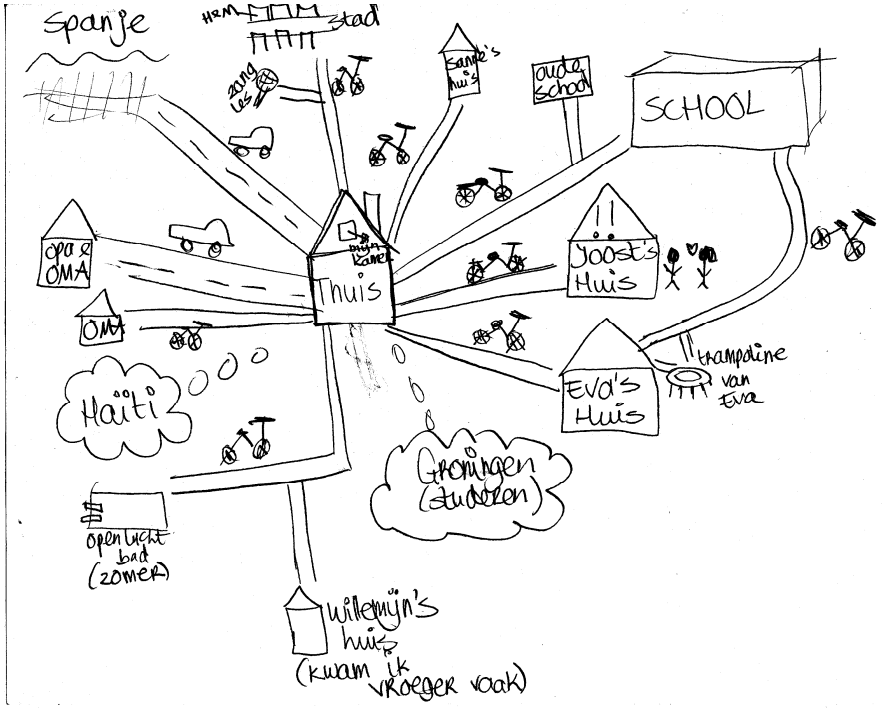
Bas, 14 jaar, man, 2A



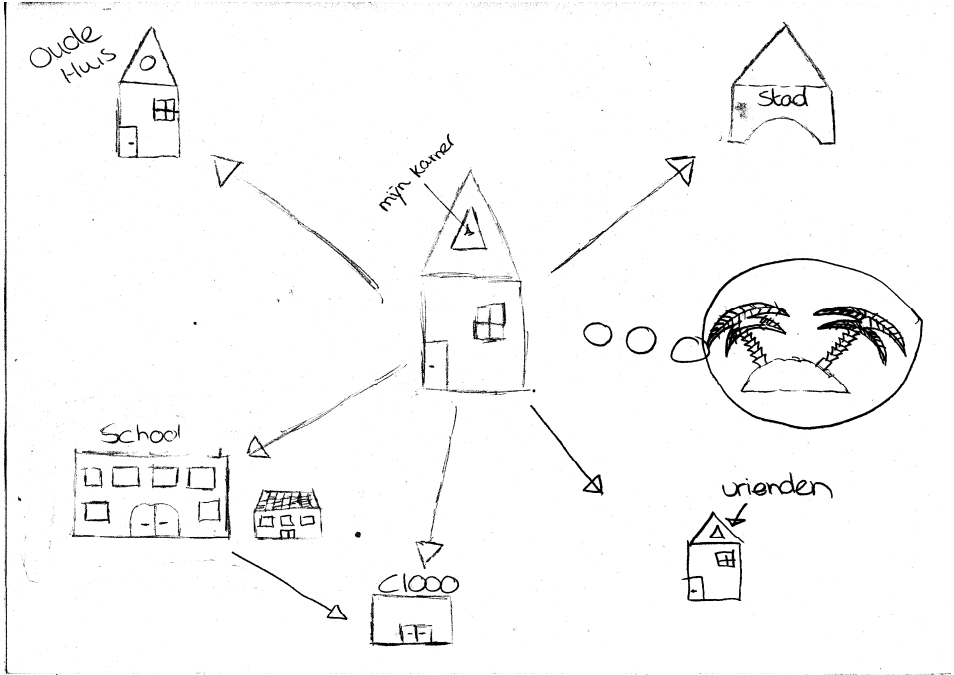
Rinse, 12 jaar, man, 2A



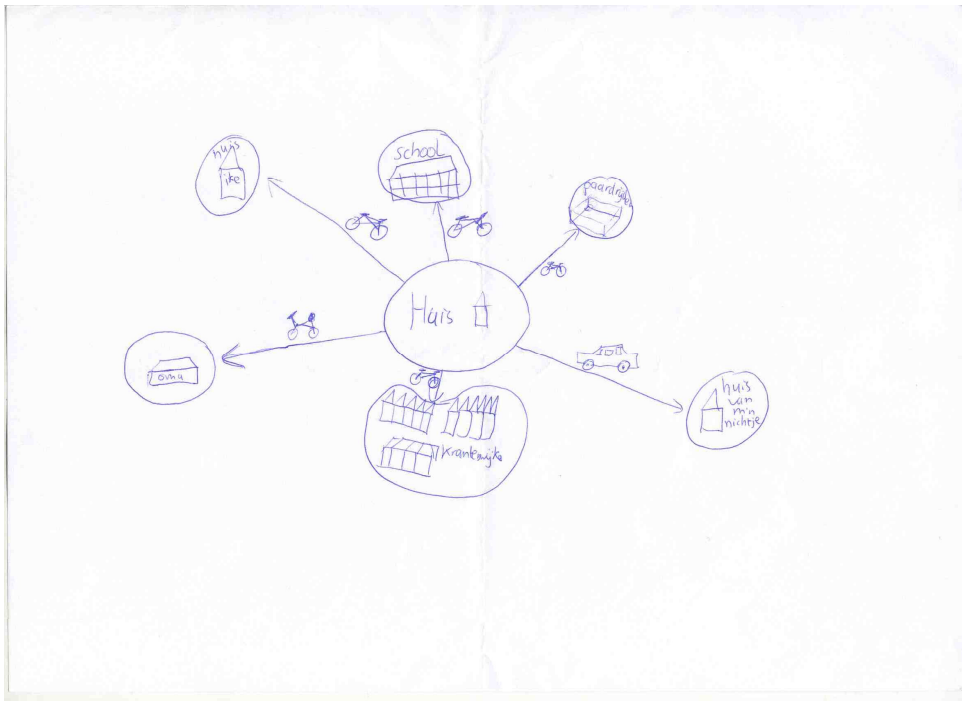
Timo, 14 jaar, man, 2A



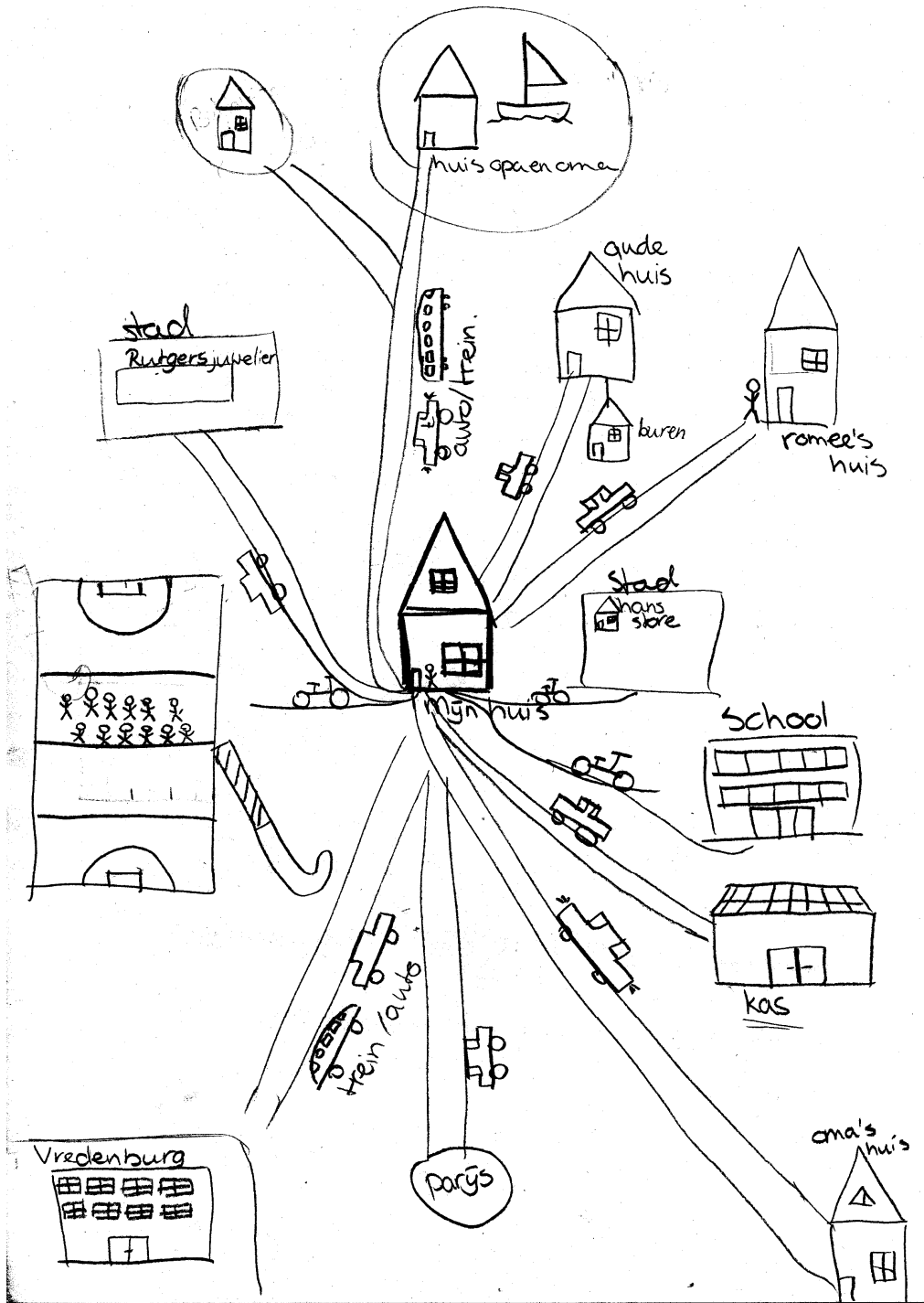
Floor, 13 jaar, vrouw, 2A



Pim, 13 jaar, man, 2A



Myrthe, 13 jaar, vrouw, 2A



Anna, 13 jaar, vrouw, 2A

