

Uitgevoerd door
Kind & Samenleving vzw
i.s.m. Mediaraven vzw en
Hogeschool Gent

Auteurs
An Piessens, Francis Vaningelgem,
Hans Berten en Marlies Marreel

In opdracht van
Agentschap voor Binnenlands Bestuur
Team Stedenbeleid

Een kindfocus in de Stadsmonitor

Van perceptiestudie tot digitale tool om
kinderen en jongeren te bevragen

14 november 2014

THUIS
IN DE
STAD



kind & samenleving



mediaraven



HoGent



Inhoud

| | |
|--|-----------|
| Bedanking | 6 |
| Managementsamenvatting | 7 |
| 1 Hoe percipiëren kinderen en tieners hun stad? | 9 |
| 1.1 Situering van de studie | 9 |
| 1.2 Kinderen als medeburgers in de stad | 10 |
| 1.2.1 Kinderen als competente sociale actoren | 10 |
| 1.2.2 De 'roots' en populariteit van creatief participatief onderzoek | 10 |
| 1.2.3 Kritiek op participatief onderzoek | 11 |
| 1.2.4 Een nadruk op participatie of aandacht voor het actorschap van kinderen? | 12 |
| 1.2.5 De mogelijkheden en grenzen van de participatie in dit onderzoek | 12 |
| 1.3 Opbouw van het rapport | 13 |
| 2 Perceptiestudie | 15 |
| 2.1 Hoe beleven kinderen en tieners de stad? Opzet en aanpak | 17 |
| 2.1.1 Ontwikkeling van de methodiek: balanceren tussen beleving en aansturing | 18 |
| 2.1.2 Beperking van het aantal beleidsdomeinen | 18 |
| 2.1.3 Toelichting van de methodiek | 19 |
| 2.1.4 Introductie van het begrip stedelijkheid met luchtfoto's en mental maps | 19 |
| 2.1.5 Belevingsboxen verkennen en bespreken | 22 |
| 2.1.6 Een belevingskaart maken | 25 |
| 2.1.7 Prioriteiten benoemen | 27 |
| 2.1.8 Testsessies | 29 |
| 2.1.9 Met kinderen de stad onderzoeken: reflectie over de methodiek | 29 |
| 2.2 We wonen in de buurt, we gaan naar de stad: conclusies uit de perceptiestudie | 32 |
| 2.2.1 Kinderen wonen in de buurt, ze gaan naar de stad | 32 |
| 2.2.2 De beleving van kinderen valt niet altijd op te delen in domeinen | 33 |
| 2.2.3 We moeten kijken naar de handelingsmogelijkheden van kinderen | 33 |
| 2.2.4 Bemiddelaars spelen een rol in de ontsluiting van de stad | 34 |
| 2.2.5 Mobiliteit is verbonden met de andere thema's: het is een uitdrukking van handelingsmogelijkheden van kinderen | 34 |
| 2.2.6 (On)veiligheid: op het kruispunt tussen beschermd worden en ermee leren omgaan | 35 |
| 2.2.7 De verscheidenheid tussen kinderen mag niet geminimaliseerd worden | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3 Afsluitend | 36 |
| <hr/> | |
| 3 Naar een vragenlijst met antwoordopties voor kinderen en tieners | 39 |
| 3.1 Keuzes | 41 |
| 3.1.1 De vragenlijst voor kinderen en jongeren sluit aan bij het bestaande instrumentarium van de Stadsmonitor | 42 |
| 3.1.2 De vragenlijst wordt aangeboden in een digitale tool | 43 |
| 3.1.3 De vragenlijst spreekt kinderen aan als medeburgers | 44 |
| 3.1.4 Vragen stellen over leefwereld in plaats van over beleidsdomeinen | 44 |
| 3.2 Opzet van de testbevraging | 45 |
| 3.2.1 Geplande aanpak van de testbevraging | 45 |
| 3.2.2 Verloop van de testbevraging | 46 |
| 3.3 Verloop van de testbevragingen | 48 |
| 3.3.1 Algemene vaststellingen | 48 |
| 3.3.2 Vaststellingen over het werken met een digitale tool | 48 |
| 3.3.3 Vaststellingen bij de testvragenlijst | 50 |
| 3.3.4 Enkele meer fundamentele discussiepunten | 52 |
| 3.4 Afsluitend | 55 |
| <hr/> | |
| 4 De vragenlijsten voor kinderen en tieners | 56 |
| 4.1 Vragenlijst voor kinderen | 58 |
| [Eerste scherm] | 59 |
| [Tweede scherm] Even oefenen | 60 |
| Eerst en vooral een paar tips | 60 |
| Hoe moet je antwoord geven? | 61 |
| Toelichting | 61 |
| Moeilijke woorden | 62 |
| Ben je klaar en wil je naar het volgende scherm? | 63 |
| Nu begint het voor echt! | 64 |
| Waar woon jij? | 65 |
| Wie ben jij? | 66 |
| [Je familie] | 67 |
| Wat kan je allemaal doen? [Introductie nieuw soort vragen] | 70 |
| [Keuzethema Spelen en buiten zijn] – Spelen en buiten dingen doen | 71 |
| [Keuzethema Mijn school en hobby's] – | 74 |
| Mijn school en mijn hobby's | 74 |

| | |
|---|-----|
| [Keuzethema Iets doen voor andere mensen en zorgen voor mijn buurt] | 79 |
| Iets doen voor andere mensen en zorgen voor mijn buurt | 79 |
| [Vraag voor iedereen] Wie zegt jou wat je kan gaan doen? | 84 |
| [Vraag voor iedereen] Hoe is het in jouw buurt? | 85 |
| [Vraag voor iedereen] Hoe is het in jouw buurt? | 86 |
| [Vraag voor iedereen] Wat vind jij van [stad]? | 87 |
| <hr/> | |
| 5 De vragenlijst testen | 89 |
| 5.1 Samenstelling van de steekproef | 90 |
| 5.1.1 Keuze van de scholen | 91 |
| 5.1.2 Scholen contacteren | 92 |
| 5.2 Beschrijving data en achtergrondkenmerken | 93 |
| 5.2.1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen | 94 |
| 5.2.2 Ontbrekende waarden op de achtergrondkenmerken | 97 |
| 5.2.3 Relatie woonplaatsindicatoren met achtergrondkenmerken | 98 |
| 5.2.4 De gekozen en toegewezen inhoudelijke thema's | 101 |
| 5.3 Beschrijving Stadsmonitor thema's naar leeftijdsgroep | 102 |
| 5.3.1 Thema 1 - Spelen, buiten zijn, dingen doen met je vrienden | 103 |
| 5.3.2 Thema 2 – Mijn school en hobby's | 105 |
| 5.3.3 Thema 3 - Iets doen voor andere mensen, zorgen voor mijn buurt | 107 |
| 5.4 Bijkomende vragen over buurt en stad | 109 |
| 5.5 Relaties met achtergrondkenmerken van de leerlingen | 111 |
| 5.5.1 Geslacht | 111 |
| 5.5.2 Socio-economische status van het ouderlijk gezin | 111 |
| 5.5.3 Woontypologie | 112 |
| 5.6 Conclusies | 114 |
| 5.6.1 Conclusies m.b.t. de aangeboden thema's | 114 |
| 5.6.2 Conclusies m.b.t. de mogelijke analyses | 114 |
| 5.6.3 Analyses over kinderen of analyses over het beleid van een stad | 115 |
| <hr/> | |
| 6 Percepties op de stad | 116 |
| 6.1 Sterktes en beperkingen van de ontwikkelde instrumenten | 117 |
| 6.1.1 De klasworkshops: een genuanceerd beeld op stedelijke belevingen | 117 |
| 6.1.2 Het reproduceerbaar onderzoeksdesign: een breder beeld, van individuele voorkeuren? | 118 |
| 6.2 Aandachtspunten voor een verdere uitrol van de vragenlijst | 118 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.2.1 | Waar wordt de vragenlijst afgenomen? | 118 |
| 6.2.2 | Wonen de kinderen die in een stad naar school gaan ook in de stad? | 119 |
| 6.2.3 | Begeleiding voorzien (voor de jongste kinderen)? | 119 |
| 6.2.4 | Het materiaal | 119 |
| 6.3 | Tot slot: je mening geven is leuk. Gaat er nu ook iets veranderen? | 120 |
| <hr/> | | |
| | Bibliografie | 121 |

Afbeeldingen

| | | |
|------------|---|----|
| Figuur 1: | Opbouw van het onderzoek | 13 |
| Figuur 2: | Voorbeeld luchtfoto en mogelijke verwijzingen naar beleidsdomeinen - Sint - Amandsberg (Gent) | 20 |
| Figuur 3: | Enkele voorbeelden van mental maps (verschillende leeftijden) | 21 |
| Figuur 4: | Ontwerp belevingsboxen | 23 |
| Figuur 5: | Toelichting belevingsboxen | 23 |
| Figuur 6: | Voorbeeld referentiebeeld en mogelijke beleidsdomeinen | 25 |
| Figuur 7: | Belevingskaart voor het thema 'werken en ondernemen' | 26 |
| Figuur 8: | Belevingskaart voor het thema 'leren en onderwijs' | 26 |
| Figuur 9: | Individuele voorbereiding van een belevingskaart | 27 |
| Figuur 10: | Kinderen formuleren prioriteiten in groep | 28 |
| Figuur 11: | Enkele concrete prioriteiten | 28 |
| Figuur 12: | Voorbeeld activiteit belevingskaarten | 31 |
| Figuur 13: | Mental map met aanduiding van gevaarlijke plek | 35 |
| Figuur 14: | Startscherm digitale bevraging kindindestad.be | 39 |
| Figuur 15: | Begeleiding tijdens het invullen van de vragenlijst | 43 |
| Figuur 16: | Gedigitaliseerde vragenlijst www.kindindestad.be | 45 |
| Figuur 17: | Veelvoorkomende foutmelding tijdens testsessies | 49 |
| Figuur 18: | Wat moet ik hier antwoorden? | 51 |
| Figuur 19: | Screenshot vragen over het gezin | 52 |
| Figuur 20: | Screenshot vraag over woontypologie | 54 |

Bedanking

Tussen februari 2014 en eind oktober 2014 liep deze perceptiestudie in 6 Vlaamse steden. Op het voorblad van het onderzoeksrapport staan een aantal namen, maar veel meer personen hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Ook zij droegen bij aan het goede verloop van dit traject.

Eerst en vooral danken we de 457 kinderen en tieners die meewerkten aan de kwalitatieve studie of tijdens de testbevraging. Zonder deze kinderen stonden we nu nergens.

De kinderen en tieners konden we maar bereiken dankzij de medewerking van tal van scholen.

Dank aan De Ark, De Klare Bron en De Heffel in Leuven, aan Sint-Jozef en De Kransvijver in Kortrijk, De Toverberg en het Atheneum in Gent, Sint-Jan-Berchmans in Antwerpen, aan het Sint-Augustinusinstituut in Aalst en tot slot dank aan de Europaschool en de Middenschool in Genk. We weten dat onderzoekers vaak beroep doen op scholen en dat medewerking verlenen niet altijd evident is.

Dank ook aan de begeleidingsgroep die op regelmatige tijdstippen cruciale feedback gaf op de instrumenten die we ontwikkelden. Het hield ons scherp.

Dank aan de medewerkers van Mediaraven, Hogeschool Gent en Kind & Samenleving: we hadden jullie nodig voor klasworkshops en testsessies allerhande. Dank dus aan Hari Scaré, Liza Lauwers en Sven De Visscher, dank aan Robin Kossi en Andy Demeulenaere en dank aan Peter Dekeyser, Johan Meire, Kaat Schaubroeck en Wouter Vanderstede.

Een bijzondere dank aan Francis Vaningelgem die dit project als projectleider in goede banen leidde en de strakke timing bewaakte.

En tot slot dank aan het team Stedenbeleid, met name aan Karen Stuyck en Annelies Jacques voor de grondige opvolging en de fijne samenwerking.

Managementsamenvatting

In dit onderzoek gingen we na hoe we een kindfocus konden toevoegen aan de Stadsmonitor die driejaarlijks nagaat hoe de 13 Vlaamse centrumsteden evolueren naar meer duurzaamheid en leefbaarheid. De stem van kinderen bleef tot nog toe onderbelicht in die Stadsmonitor.

Het team Stedenbeleid ondernam in 2013 al enkele stappen om het perspectief te integreren in de Stadsmonitor, op het niveau van de visiematrix en op het niveau van de indicatoren. Deze studie bouwt daarop verder en was gericht op de ontwikkeling van een bevragingstool die in de toekomst ingezet kan worden in de Stadsmonitor.

Expliciete vraag was om dit samen met kinderen te doen. Dat gebeurde en wel op 2 manieren. In een eerste fase gingen we tijdens 15 klasworkshops met 94 kinderen en tieners in op de vraag hoe zij de stad beleefden. We leerden er uit dat het voor kinderen belangrijk is om de stedelijke beleving zo concreet mogelijk te maken: 'hun' bibliotheek in plaats van 'een' bibliotheek, dat ene winkelcentrum in plaats van 'een' winkelcentrum en tot slot: hun eigen stad in plaats van 'de' stad. Daarnaast kwam naar voor dat kinderen veel te zeggen hebben over wat ze kunnen, mogen en willen doen in een stad, en minder over de voorzieningen die een stad heeft. Een stad kan veel zwembaden hebben, maar als ze niet betaalbaar zijn, heb je daar niets aan. Een diverse groep kinderen nam deel aan de klasworkshops en daardoor werd duidelijk dat 'de stad' voor kinderen niet bestaat: vanuit hun buurt hebben ze te maken met verschillende aspecten van de stad. Die beleving is anders voor kinderen die in een dichtbebouwde wijk met weinig groen wonen, dan voor kinderen die in een open bebouwing wonen met veel groen. Kortom: 'de stad' bestaat niet voor kinderen. Over hun buurt en stad hebben ze veel te zeggen.

Uit de klasworkshops haalden we ook inzichten over de manier waarop we kinderen via een vragenlijst kunnen bevragen over de stad. De vragenlijst die ontwikkeld en uitgebouwd is tot de digitale bevragingstool www.kindindestad.be, bouwt verder op de survey die bij volwassenen afgenomen wordt, maar is aangepast en bijgeschaafd met de inzichten uit de klasworkshops. Deze vragenlijst is in een testbevraging afgenomen bij 363 kinderen en tieners tussen 7 en 15 jaar oud, in 6 centrumsteden. De resultaten in dit rapport zijn slechts indicatief: ze geven een beeld van wat mogelijk is met de vragenlijst, maar ze zijn uiteraard niet representatief. Het ging hier immers om een test.

Kinderen hebben veel te zeggen over de stad, maar hebben niet altijd de taal om dat zoals volwassenen te doen. Dat wil echter niet zeggen dat er geen beleving en ervaring van de stad is. Wel integendeel. In deze studie gingen we op zoek naar het referentiekader en de taal die kinderen voor de stad gebruiken. Maar binnen hun eigen referentiekader hebben kinderen veel te zeggen over de levenskwaliteit in steden. Ze zijn immers medeburgers. Nu al, en niet alleen in de toekomst.

1 Hoe percipiëren kinderen en tieners hun stad?

1.1 Situering van de studie

Zijn onze steden voldoende afgestemd op kinderen? Die vraag leeft al langer bij beleidsmakers, maar werd tot nu toe altijd aan volwassenen gesteld. Toch hebben ook kinderen een uitgesproken mening over wat een stad duurzaam en leefbaar maakt, over veiligheid en infrastructuur, speel- en ontmoetingskansen. Alleen missen ze soms nog de woordenschat om die thema's ook aan te kaarten. Bovendien hebben kinderen, misschien meer nog dan andere burgers, interesse en bereidheid van volwassenen nodig om die thema's ook in beleid om te zetten. Want we kunnen niet zonder meer veronderstellen dat de perceptie van kinderen in het verlengde ligt van de perceptie van de gezinnen waarin ze leven.

Het team Stedenbeleid van het Agentschap voor Binnenlands Bestuur van de Vlaamse Overheid wilde daarom nagaan **op welke manier je het perspectief van kinderen kunt toevoegen aan de Stadsmonitor**, een driejaarlijkse monitor over de leefbaarheid en duurzaamheid in de 13 centrumsteden. Deze opdracht is ingebed in een breder traject van het team Stedenbeleid om het perspectief van kinderen mee te nemen in de Stadsmonitor. Eerder ging men al na hoe **kindvriendelijkheid in steden** in wetenschappelijke literatuur en in concrete praktijken geoperationaliseerd werd (Stuyck & Jacques, in Bral & Schelfhaut, 2013). Vervolgens ging men na hoe die kindvriendelijkheid kon aangescherpt worden in de visiematrix (De Visscher & Reynaert, 2013a) en in de indicatoren (Cops, Bradt, & Van de Walle, 2013) van de Stadsmonitor.

Een kindfocus in de Stadsmonitor kan minstens op 2 manieren begrepen worden: ten eerste kan kindvriendelijkheid als een transversaal thema beschouwd worden voor stedenbeleid. Dat wil dan zeggen dat alle beleidsdomeinen in de Stadsmonitor gescreend moeten worden op de mate waarin ze ook kindvriendelijkheid realiseren. Het traject dat binnen Stedenbeleid afgelegd is, is daar een concretisering van. Een tweede manier om een kindfocus te ontwikkelen, is door kinderen en jongeren zelf een stem te geven en hen dus ook te bevragen. Dit sluit aan bij een meer algemene trend in beleid en onderzoek om ook kinderen te bevragen in functie van beleidsmatige ontwikkelingen (Lauwers & Piessens, 2013; Piessens & Hillaert, 2013).

Kind & Samenleving kreeg begin 2014 de opdracht om de perceptie van kinderen over de stad te onderzoeken in een kwalitatieve studie en een vragenlijst te ontwikkelen om de stem van kinderen op te nemen in de Stadsmonitor. In samenwerking met Hogeschool Gent en Mediaraven werkten we daarom een onderzoek in meerdere fasen uit, waarbij we expliciet rekening wilden houden met twee belangen: (1) de toekomstige gebruikswaarde van het onderzoek en (2) de afstemming van het onderzoek op 6- tot 15-jarigen.

Voor de toekomstige gebruikswaarde was het belangrijk om te werken in de richting van een repliceerbaar onderzoeksdesign, afgestemd op de vragen die in het kader van de Stadsmonitor aan volwassenen voorgelegd worden. We wilden dus een vragenlijst uitwerken die zoveel mogelijk aansloot bij de visiematrix en de 10 beleidsdomeinen uit die Stadsmonitor. We kozen er niet alleen voor om die vragenlijst in een digitale tool te gieten en bruikbaar te maken voor kinderen, maar ook om die vragenlijst in de toekomst vlot af te kunnen nemen bij kinderen. We mikten dus ook op bruikbaarheid voor de opdrachtgever. Deze keuze vertaalde zich reeds in de manier waarop we vorm gaven aan de kwalitatieve studie.

Om de bevraging af te stemmen op 6- tot 15-jarigen moesten we veel zorg besteden aan de herkenbaarheid, de gebruiksvriendelijkheid en de haalbaarheid van de bevraging op zich. Hoe zorg je ervoor dat de vragen aansluiten bij de leefwereld van 6- tot 15-jarigen? Hoe lang mag een bevraging duren? Onder welke voorwaarden moet ze aangeboden worden? We moesten daarom de mogelijkheid open laten om de vragen voor kinderen anders te ordenen, te beperken, eenvoudiger of concreter te verwoorden... Bovendien wilden we de bevraging in een digitale tool gieten, en hoewel er heel wat online bevragingstools bestaan, blijken die zelden of nooit aangepast te zijn aan kinderen en jongeren.

Daarom gingen we in een eerste fase, vooraleer we de **vragenlijst voor kinderen**¹ ontwikkelden, na wat kinderen en jongeren belangrijk vinden in een duurzame en leefbare stad: samen met hen onderzochten we hoe zij hun stad ervaren, met welke begrippen ze vertrouwd zijn en hoe je de vragen in de Stadsmonitor het best kunt formuleren. Dat deden we aan de hand van een kwalitatieve studie in drie Vlaamse steden en voor een diverse groep van kinderen. In een tweede fase maakten we de vertaling naar een concrete vragenlijst en de digitale tool.

Vooraleer in te gaan op de opbouw van het rapport, gaan we eerst dieper in op onze visie over kinderen in onderzoek.

1.2 Kinderen als medeburgers in de stad

1.2.1 Kinderen als competente sociale actoren

Voorafgaand aan dit onderzoek tekenden De Visscher & Reynaert (2013) een perspectief uit op kinderen als medeburgers in duurzame en leefbare steden. Het belang van het betrekken van kinderen en jongeren in wetenschappelijk onderzoek wordt steeds vaker erkend (Dedding, Jurrius, Moonen & Rutjes, 2013). De opvattingen over goed jeugdonderzoek en de positie van kinderen en jongeren hierin hangen nauw samen met de ruimere constructies rond kindzijn en de maatschappelijke positie van kinderen en jongeren (De Visscher, 2013). Deze constructies zijn sterk sociaal bepaald en zijn ook doorheen de tijd aan verandering onderhevig (Dedding et al., 2013). Vooral de stroming van de Sociology of childhood en de kinderrechtenbeweging hebben een omslag teweeggebracht in het denken over kinderen en kinderparticipatie.

Deze omslag vloeide voort uit kritiek op de te grote nadruk van een ontwikkelingstheoretisch perspectief in het jeugdonderzoek. Binnen de 'new' Sociology of childhood gaf men kritiek op de opvatting dat kinderen al te vaak als incompetent, 'on-af' en 'nog niet-volwassen' gezien werden. Kinderen moesten beschouwd worden als competente sociale actoren. De onderzoekers binnen de Sociology of childhood verwerpen het beeld van de kindertijd als een natuurlijk en universeel construct en benadrukken op deze manier de sociale constructie van het kindzijn (Punch & Tisdall, 2012). Er wordt erkend dat de kindertijd en de sociale relaties van kinderen het onderzoeken waard zijn. Deze ideeën werden voornamelijk beschreven door James & Prout, 1990 (maar zie ook bijvoorbeeld Qvortrop, 1987; Corsaro, 1997 en Jenks, 1982) en werden gedurende de voorbije twee decennia verder uitgedragen (Punch & Tisdall, 2012).

Deze theoretisering van kinderen als competente sociale actoren loopt parallel met het groeiend belang van de kinderrechtenbeweging op de politieke agenda (Barker & Weller, 2003). Het meest opvallend daarin is de globale erkenning door het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) van het recht van kinderen op protection, provision en participation (bescherming, beschikbaarheid van maatschappelijke dienstverlening en participatie) en de toepassing van deze principes in economische, sociale en politieke beleidsvorming (Muscroft, 1999, in Barker & Weller, 2003). Huidig onderzoek ondernomen binnen de New social studies of childhood is sterk beïnvloed door, en draagt tevens bij aan, de kinderrechtenbeweging. Beide stromingen maakten kinderen meer zichtbaar en bevorderden hun participatie in onderzoek en beleidsvorming (Muscroft, 1999, in Barker & Weller, 2003).

1.2.2 De 'roots' en populariteit van creatief participatief onderzoek

Wanneer kinderen en jongeren in onderzoek benaderd worden als 'knowledgeable social actors' en 'agents', ligt de keuze voor participatief onderzoek vaak voor de hand (Dedding et al., 2013). Deze groeiende aandacht voor participatief werken heeft geleid tot de ontwikkeling en de toepassing van een reeks aan kindgeoriënteerde, participatieve en creatieve onderzoeksmethoden (Lomax, 2012). Deze methodieken maken onder andere gebruik van kunst, fotografie en film, worden geacht beter aan te sluiten bij de

¹ Voor de leesbaarheid spreken we vanaf nu over een vragenlijst voor kinderen. Dat is de concrete vorm die we aan het 'repliceerbaar onderzoeksdesign' geven.

belevingswereld van kinderen en minder uitsluitend te steunen op verbale competenties. Ze zijn bovendien gegrond in de opvatting dat kennis geproduceerd door en over kinderen een beter begrip van hun ervaring oplevert in tegenstelling tot wanneer deze gegenereerd wordt door volwassenen. De impact van machtsongelijkheden tussen kinderen en volwassenen zou door kindvriendelijk onderzoek grotendeels kunnen omzeild worden (Hart, 1992). In een toenemend aantal onderzoeksprojecten worden tegenwoordig diverse, creatieve methoden gebruikt, om zoveel mogelijk kinderen te bereiken (Barker & Weller, 2013). Een bekend voorbeeld hiervan is de mosaic approach (Clark & Moss, 2001). Dit alles vormt een belangrijke en oprechte poging om kinderen te betrekken bij de kennisproductie, waar vroeger hun ervaringen gemarginaliseerd werden of afwezig bleven (Lomax, 2011).

1.2.3 Kritiek op participatief onderzoek

Deze beweging is echter niet vrij van kritiek. Er ontwikkelt zich een uitgebreide literatuur die het vooruitgangsverhaal, vervat in de impuls naar 'meer kindparticipatie', in vraag stelt. Onder meer Gallacher & Gallagher (2008) leveren kritiek op de impliciete aannames in creatieve benaderingen. Het risico bestaat immers dat ze gezien worden als onfeilbare technieken die, wanneer ze zorgvuldig en bewust zijn toegepast, in staat zijn ethische en epistemologische validiteit te bereiken. Het participatiebegrip is een talig, 'dik' begrip: wat hieronder verstaan wordt, kan sterk uiteen lopen.

Methodologisch zou het dan ook correcter zijn om de betekenis en de invulling, die aan het participatiebegrip in een onderzoek gegeven wordt, mee ter discussie te stellen. Gallacher & Gallagher (2008) introduceren hiervoor de attitude van 'methodologische onvolwassenheid'. Dit houdt de erkenning in van de inherente onvoorspelbaarheid van onderzoek, waarbij aanvaard wordt dat goed onderzoek niet te reduceren valt tot ingenieuze participatieve technieken. Deze beweging streeft dus naar reflexiviteit in onderzoek, waarbij de onderzoeker voortdurend kritisch staat ten opzichte van het eigen onderzoek en de gegenereerde kennis.

De redenen voor de populariteit van participatief jeugdonderzoek zijn terug te brengen tot ethische, methodologische en kennistheoretische argumenten (Coussée, De Visscher, Verschelden & Bouverne-De Bie, 2006, in De Visscher, 2010). Op **kennistheoretisch vlak** ambieert participatief onderzoek meer valide kennis op te leveren over de situaties van kinderen en jongeren. Dit is niet zonder gevaar: ook in onderzoek dat expliciet op zoek gaat naar de beleving van kinderen en jongeren zijn problemen van representatie en authenticiteit aan de orde (James, 2007). Bovendien wordt door het privilegiëren van de ervaringskennis van kinderen en jongeren voorbij gegaan aan de ervaringskennis en deskundigheid van diverse opvoeders en onderzoekers (De Visscher, 2010).

Het **ethisch argument** sluit aan bij de aandacht die het IVRK besteedt aan de stem en het perspectief van kinderen en jongeren. Participatief onderzoek wordt daarbij ingezet als hefboom in het wegwerken van de machtsverschillen tussen kinderen en volwassenen in onderzoek (De Visscher, 2010). Kinderen en jongeren inschakelen als medeonderzoekers en een verscheidenheid aan kindvriendelijke methodes hanteren, garandeert echter geen machtsvrij gebeuren: machtsverschillen en -ongelijkheden zullen wellicht in onderzoek en praktijk aanwezig blijven. Cooke & Kothari (2001) argumenteren dan ook dat participatief onderzoek ook een tirannieke component heeft. Ze zijn fundamenteel bezorgd over een al te naïeve benadering van de complexiteit van macht en machtsverhoudingen. De auteurs achten een meer genuanceerd inzicht in de werking van macht noodzakelijk, om haar gevarieerde en subtiele manifestaties te ontdekken in het participatiediscours. Kesby (2005) bouwt verder op het werk van Cooke & Kothari (2001), maar bekritiseert de negatieve toon in '*Participation: the new tyranny?*'. Hij is van oordeel dat macht niet vermeden kan worden, en stelt dat ermee gewerkt moet worden. Technieken zoals participatie kunnen aangegrepen worden om meer dominante vormen van macht te slim af te zijn en moeten dan, eerder dan een tirannie, gezien worden als een transformatie. Verscheidene auteurs wezen ondertussen op aanwezige machtsverhoudingen in participatief onderzoek. Zo omschrijven Spyrou (2011) en Barker & Weller (2003) de macht die door institutionele contexten kan uitgeoefend worden binnen onderzoek. Ook volgens Lomax (2012) is macht niet hiërarchisch of unidirectioneel: zij beschrijft hoe in creatief participatief onderzoek de kennisproductie door de sociale relaties en machtsverschillen tussen kinderen onderling wordt vormgegeven. Hunleth (2011) wijst op het belang om op zoek gaan naar de redenen waarom kinderen participeren in onderzoek: de manier waarop zij onderzoeksmethoden naar hun hand zetten en

ombuigen om hun eigen agenda te vervullen, kan volgens de auteur bijzonder informatief zijn. Op **methodologisch** vlak beweert men dat aangepaste, kindgerichte onderzoeksmethoden meer en betere onderzoeksresultaten opleveren, vooral bij de zogenaamde moeilijk bereikbare groepen. Dit blijkt in de praktijk echter niet altijd waar te zijn (De Visscher, 2010).

1.2.4 Een nadruk op participatie of aandacht voor het actorschap van kinderen?

Ook vanuit pedagogisch oogpunt roept de huidige dominantie van het participatieve onderzoeksmodel een aantal vragen op. De Visscher (2010) stelt dat, door de ontwikkeling van een uitgebreid gamma aan participatieve onderzoekstechnieken, de onderliggende thematisering van het actorschap van kinderen in onderzoek ondergesneeuwd is geraakt. Deze discussie over de maatschappelijke positie van het kind vormde nochtans de roots van het participatief jeugdonderzoek.

Vandenbroeck en Bouverne-De Bie (2007) stellen dat kindparticipatie is uitgegroeid tot een pedagogische norm waarbij het beschikken over competenties om de individualiteit en eigenheid te uiten een standaard wordt. Met dit in het achterhoofd is het belangrijk te kijken naar *ongelijkheden in participatiemogelijkheden*.

Participatief onderzoek stuit in de praktijk namelijk op grenzen, onder andere met betrekking tot het selectief bereik van participatieprojecten. Waarom en onder welke condities wordt de stem van (bepaalde groepen) kinderen en jongeren in- en uitgesloten, en welke jongeren zijn dat dan? Welke onbedoelde effecten brengt participatief onderzoek met zich mee? Welke factoren werken non-participatie in de hand en wat is de betekenis hiervan? Zoals hierboven beschreven zal het identificeren van subtiele machtsmanifestaties van fundamenteel belang zijn om ongelijkheden in het participatieproces op te sporen en op deze manier naar een antwoord te zoeken op deze vragen.

1.2.5 De mogelijkheden en grenzen van de participatie in dit onderzoek

Het actorschap van kinderen serieus nemen houdt dus in dat onderzoekers de methodologie en de onderzoekskeuzes beschrijven en bespreekbaar maken, zowel in de planning als in de effecten ervan. We zullen bij elke fase in het rapport ingaan op de methodologie en de mogelijke effecten van het onderzoek op kinderen.

In dit onderzoek vulden we het medeburgerschap van kinderen in steden op twee manieren in:

- (1) Door aandacht te schenken op welke manier kinderen en jongeren de stad zelf beleven. Hoe spreken kinderen over de stad?
- (2) Door kinderen als medebewoners in de stad vragen te stellen vanuit een ruimer kader van duurzame en leefbare steden.

De uitgangspunten van dit medeburgerschap trekken we door naar de positie van kinderen in dit onderzoek. We willen hen niet alleen als object van onderzoek aanspreken: dat zouden we doen als we hen enkel zouden beschouwen als leveranciers van door volwassenen verzonden vragen en thema's.

Zijn kinderen dan in dit onderzoek 'medeonderzoekers', zoals door sommigen gepromoot wordt? In een specifieke kijk op medeonderzoekerschap houdt dit in dat kinderen mee beslissen over het onderzoeksthema en over de concrete vragen die gesteld moeten worden. Dan worden kinderen mede-uitvoerders van het onderzoek. Gezien de vraag om het onderzoek te laten aansluiten bij de reeds ontwikkelde instrumenten van de Stadsmonitor, was dit niet mogelijk en zou het ook niet eerlijk zijn ten opzichte van kinderen. Kinderen mee verantwoordelijk maken voor een onderzoek houdt eigenlijk in dat ze ruimte moeten hebben om de onderzoeksvragen bij te sturen. Die ruimte was er niet.

Het medeburgerschap van kinderen staat wel voorop in de manier waarop het onderzoek uitgevoerd werd en in de analyse van de onderzoeksgegevens. We bedoelen daarmee dat we kinderen en jongeren niet alleen beschouwden als leveranciers van antwoorden, en dat we onze aanpak ook bijstuurden op basis van de reacties van kinderen.

1.3 Opbouw van het rapport

Het voorliggende rapport is opgebouwd uit volgende hoofdstukken.

In hoofdstuk 2 brengen we verslag uit van de perceptiestudie die we uitvoerden met kinderen uit 5 klassen in 3 centrumsteden, tussen 7 en 15 jaar. In die klasworkshops gingen we op zoek naar hoe kinderen en jongeren de stad beleven.

In hoofdstuk 3 gaan we in op de keuzes die we maakten bij de ontwikkeling van de vragenlijst met antwoordopties. In dit hoofdstuk wordt meteen ook ingegaan op de inzichten die we opdeden uit de testbevraging van de vragenlijst. Op basis daarvan is de vragenlijst immers nog bijgestuurd.

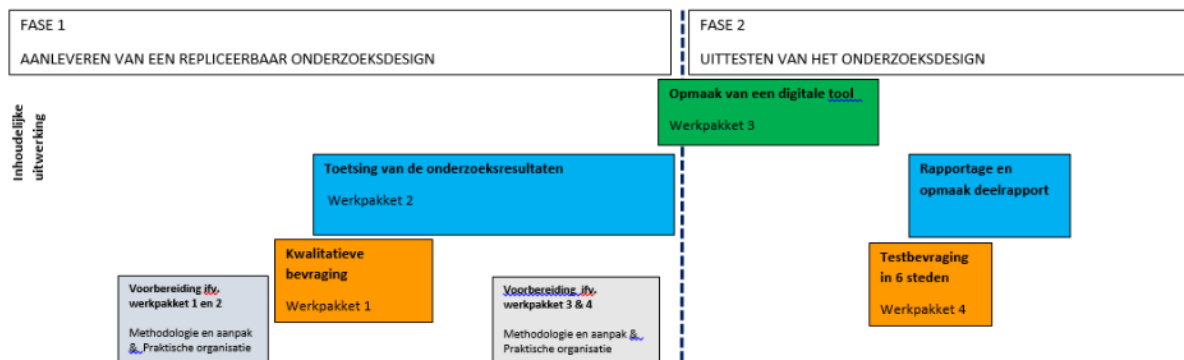
In hoofdstuk 4 wordt de vragenlijst voorgesteld. De vragenlijst bestaat uit een kinderversie en uit een tienerversie. Om de omvang van het rapport binnen de perken te houden, wordt de kindervragenlijst integraal weergegeven, en worden de wijzigingen voor de tienervragenlijst telkens aangeduid.

In hoofdstuk 5 brengen we inhoudelijk verslag uit van de testbevraging. Het is een voorproefje van het soort inzichten dat we kunnen opdoen in een kwantitatieve bevraging van kinderen en tieners.

Het 6^{de} hoofdstuk somt nog enkele adviezen op voor de verdere uitrol van de vragenlijst in de toekomst.

Naast dit onderzoeksrapport is er ook een rapport met bijlagen. Met name voor hoofdstuk 2 (de perceptiestudie) zijn die bijlagen belangrijk, ze bevatten immers de meer gedetailleerde verslagen per klas. Die zijn elk op zich de moeite van het lezen waard.

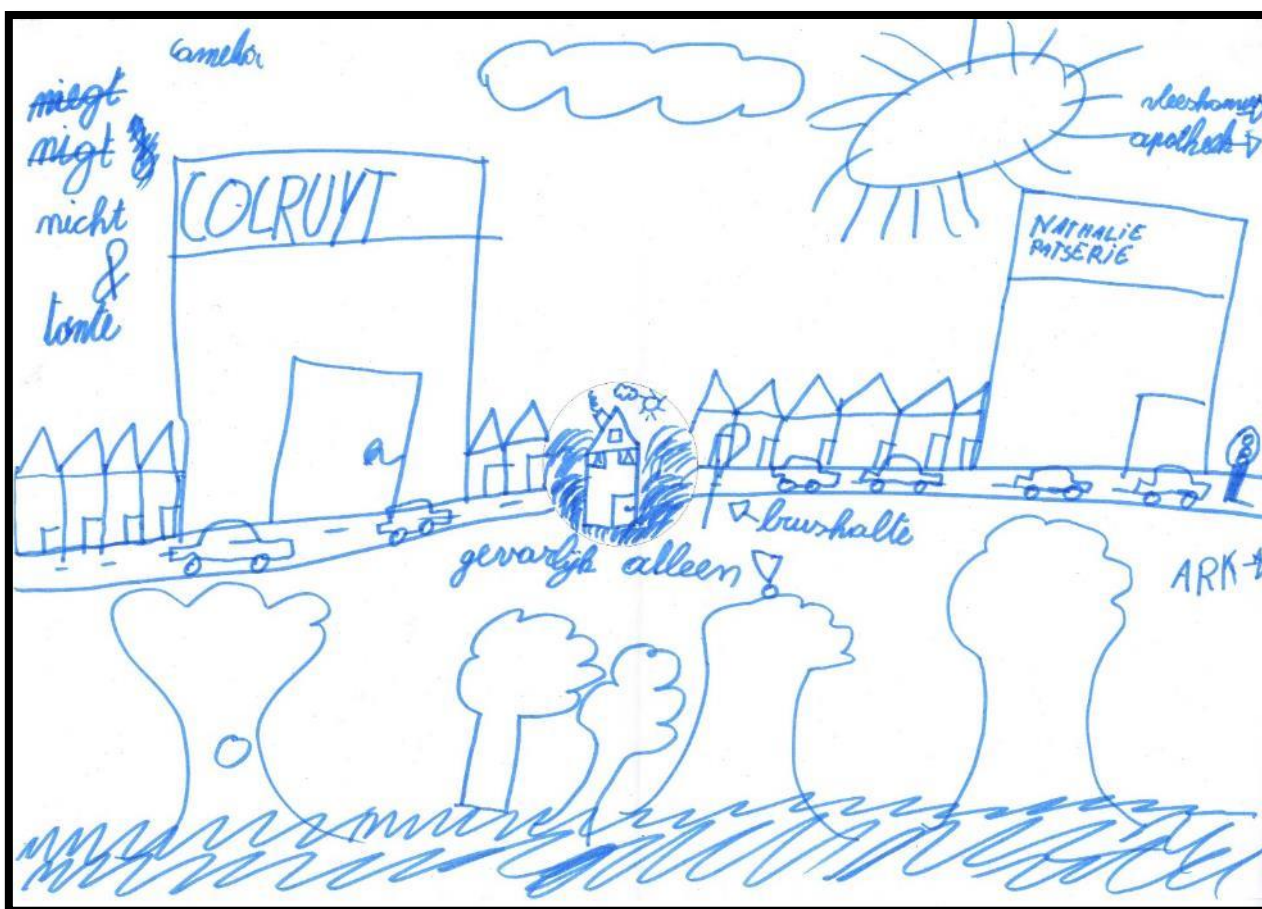
Onderstaande tekening illustreert hoe de verschillende werkpakketten in dit onderzoek op elkaar ingrepen.



Figuur 1: Opbouw van het onderzoek

2 Perceptiestudie

Hoe beleven kinderen en jongeren de stad?



Deze deelstudie werd uitgevoerd door Kind & Samenleving vzw i.s.m. Hogeschool Gent.

Medewerkers Kind & Samenleving: Francis Vaningelgem (projectleider), Peter Dekeyser, Johan Meire, Marlies Marreel, An Piessens, Kaat Schaubroeck, Wouter Vanderstede

Medewerkers Hogeschool Gent: Hari Sacré, Liza Lauwers en Sven De Visscher

2.1 Hoe beleven kinderen en tieners de stad? Opzet en aanpak

In de perceptiestudie wilden we samen met kinderen op zoek gaan naar hoe zij de stad percipiëren. Van bij aanvang stonden twee overwegingen centraal: de gebruikswaarde van de output van het onderzoek voor de ontwikkeling van een vragenlijst en een focus op hoe kinderen de stad beleven.

Volgende onderzoeksvragen stonden voorop:

- (1) Hoe spreken, begrijpen en communiceren kinderen en jongeren over de stad?*
- (2) Hoe beleven kinderen en jongeren de stad?*
- (3) Wat zijn de kwaliteiten van de stad voor kinderen en jongeren?*
- (4) Hoe reageren ze op elementen uit de visiematrix duurzame steden?*
- (5) Welke beleidsdomeinen benoemen kinderen en jongeren als prioritair?*

Dit hoofdstuk brengt verslag uit van 15 klasworkshops, in 5 scholen, gespreid over 3 Vlaamse centrumsteden, met 94 kinderen en jongeren. In elke school werkte één klas mee, die opgesplitst werd in drie groepjes van 5 tot 8 leerlingen. Er is eveneens een verslag per klas (van de 3 workshops per klas) opgemaakt. Die verslagen zijn opgenomen in de bijlagen bij deze studie.

Bij de selectie van de scholen kozen we 1 grootstad, 1 grotere en 1 kleinere centrumstad. Wat de leeftijden betreft, zorgden we voor een evenwichtige selectie, waarbij we rekening hielden met de drie focusleeftijden: 7-8 jaar (2de leerjaar), 10-12 jaar (5de en 6de leerjaar) en 13-15 jaar (2de en 3de middelbaar). Verder kozen we er zowel in het lager als in het middelbaar onderwijs voor om 2 van de 3 klassen met grote of middelgrote diversiteit te kiezen. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de verdeling van de kinderen.

Tabel 1: Deelnemende kinderen en scholen aan de perceptiestudie

| | Leeftijd | Aantal kinderen | Verdeling |
|--------------------------------------|--------------|-----------------|---|
| Genk Europaschool (Kolderbos) | 7 à 8 jaar | 19 | 5 jongens 6 meisjes 4 meisjes + 2 jongens |
| Gent Toverberg (Dampoort) | 10 à 12 jaar | 14 | 3 meisjes 11 jongens |
| Leuven Appeltuin | 8 à 10 jaar | 23 | 4 meisjes + 3 jongens 6 meisjes + 2 jongens 5 meisjes + 3 jongens |
| Leuven De Ark | 8 jaar | 22 | 6 meisjes 16 jongens |
| Gentbrugge (SO) | 13 à 14 jaar | 16 | 3 meisjes 13 jongens |

2.1.1 Ontwikkeling van de methodiek: balanceren tussen beleving en aansturing

Begeleider: We gaan vandaag een onderzoek doen. Kennen jullie dat?

Leerling: Ja, dat is iets zoeken. Zo met een spiegelglas.

Begeleider: Ja, het lijkt daar wel op. We gaan dat vandaag niet doen met een spiegelglas of een vergrootglas, maar ik ga van alles vragen en jullie mogen vertellen. En tekenen. Wat ik ook soms ga vragen, is om een foto te nemen.

Leerling: Ik ken dat! Een fotocamera!

(Kolderbos in Genk, tweede leerjaar)

Voor de kwalitatieve bevraging werd een creatieve participatiemethodiek ontwikkeld. Van een creatieve methodiek wordt immers verwacht dat die – alleszins op methodisch vlak – kindvriendelijker is, omdat kinderen op meer talenten aangesproken worden dan enkel de verbale. Bovendien was het ook inhoudelijk belangrijk om aansluiting te zoeken bij de stedelijke beleving van kinderen.

De opdracht voor dit onderzoek ging uit ervan uit dat de verschillende beleidsdomeinen uit de *visiematrix* aan bod zouden kunnen komen in de bevraging. De vragenlijst van de Stadsmonitor is immers gebaseerd op de visiematrix duurzame en leefbare steden. Die visiematrix bevat 10 beleidsdomeinen.

Al snel was de inschatting dat niet alle elementen van de visiematrix eenvoudig te bevragen zouden zijn bij kinderen. De voornaamste vraag – ook in functie van de te ontwikkelen tool – was vooral: welke manier van bevragen is betekenisvol, herkenbaar en bruikbaar voor kinderen?

Kinderen als medeburgers benaderen, houdt ook in dat je telkens weer nagaat hoe zij hun actorschap (of *agency*) kunnen invullen. Dat betekent dat de onderzoeker probeert om zo dicht mogelijk bij de leefwereld van kinderen te blijven. Voor dit onderzoek hield dit in dat we zochten naar manieren om de stedelijke beleving van kinderen te evoceren, binnen het kader van de visiematrix. De onderzoeksvragen bleven niet beperkt tot die beleving, maar daagden kinderen ook uit om prioriteiten voor een stedelijk beleid te formuleren. De vraag ‘wat spreekt je aan’ verschilt wezenlijk van de vraag ‘wat vind je belangrijk?’. Dat blijkt ook uit sommige klasworkshops. Vooraleer we echter kunnen ingaan op de resultaten van deze klasworkshops, lichten we de opbouw van de methodiek verder toe.

2.1.2 Beperking van het aantal beleidsdomeinen

In de opmaak van de methodiek kozen we ervoor om het aantal beleidsdomeinen uit de visiematrix te herleiden tot 5 beleidsclusters. Dit maakte het haalbaar om de verschillende beleidsdomeinen minstens te bespreken in de klassessies. Ook dan nog moesten we een keuze maken tussen het diepgaander doorwerken op een of enkele beleidsdomeinen, of het meer aan de oppervlakte behandelen van alle domeinen. We stelden tijdens de klassessies ook vast dat kinderen soms op een zeer specifiek element uit de belevingsbox reageren of maar op één deeldomein.

Die clusters zijn – nog meer dan de beleidsdomeinen zelf – een extern gecreëerde ordening. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat de kinderen deze ordening tijdens het onderzoek doorkruisten.

In de ‘groene belevingsbox’ was een foto opgenomen die verwees naar fietsmogelijkheden. Een jongen koos deze foto en vertelder: ‘dat is het [...]park. Wij gaan daar elk weekend met de auto naartoe en doen daar dan barbecue’.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de clusters die we maakten in dit onderzoek.

| Clusters beleidsdomeinen | |
|--------------------------|---|
| Groen | Natuur & milieubeheer, woon – en woonomgeving en mobiliteit |
| Oranje | Cultuur en vrije tijd |
| Wit | Leren en onderwijs |
| Rood | Stedelijke dienstverlening, zorg, opvang en veiligheid |
| Geel | Werk en ondernemen |

Tabel 2: Geclusterde beleidsdomeinen

2.1.3 Toelichting van de methodiek

De uitgewerkte methodiek kan op een halve klasdag doorgewerkt worden, d.w.z. een voor- of namiddag, mét pauzes.

De klas werd telkens opgesplitst in groepjes van 6 tot 8 kinderen. Er liepen dus telkens parallel 3 workshops. Elke workshop werd begeleid door 2 onderzoekers: de ene onderzoeker animeerde de discussie, de tweede onderzoeker ondersteunde en zorgde voor de verslaggeving.

2.1.4 Introductie van het begrip stedelijkheid met luchtfoto's en mental maps

Leerling 1: Daar is het politiekantoor. Wij gaan daar elke keer na LO een blikje uit de automaat halen.

Leerling 2: Onderweg naar school kom ik de kasseien en een brug tegen. De Heusdenbrug. Wij spreken vaak af aan de Heusdenbrug, maar die staat niet op de kaart. Op terugweg zijn we meestal met twee. Er rijdt nog iemand mee, maar die slaat aan de brug af. Hij doet speciaal een toerke om mee te rijden.

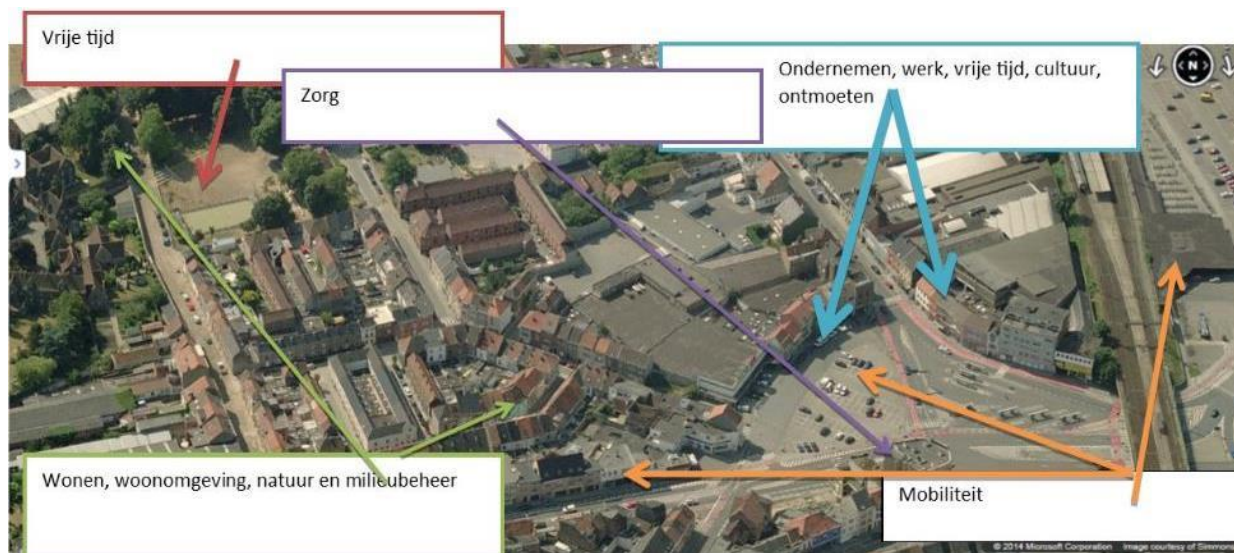
Leerling 3: Soms kom ik met de tram. We stappen dan hier af. Nee, niet op de Brusselsesteenweg. Die stopt zo redelijk dicht daar ergens.

(Atheneum Gentbrugge, tweede middelbaar)

Uitgangspunt bij het begin van elke workshop was telkens dat 'stedelijkheid' geen gebruikelijk woord is in de leefwereld van kinderen, maar dat zij wel bewoners en gebruikers zijn van de stad. **De uitdaging was dan ook om de manier waarop kinderen met de stad omgaan naar boven te krijgen.** Daarom wilden we eerst en vooral het onderzoek introduceren, de kinderen leren kennen en luisteren naar de elementen van stedelijkheid die ze spontaan zouden aanbrenge. In een eerste fase kreeg de groep een luchtfoto te zien van de buurt rond de school, en vroegen we hen een mental map te tekenen.

2.1.4.1 Een eerste verkenning van stedelijkheid met een luchtfoto van de buurt

De kinderen kregen een luchtfoto aangeboden van de buurt van hun school. Ze bekeken die foto eerst per 2 en we vroegen hen wat ze (her)kenden op de foto. Het beeld bevat inherent verwijzingen naar verschillende beleidsdomeinen én sluit aan bij de leefwereld van de kinderen.



Figuur 2: Voorbeeld luchtfoto en mogelijke verwijzingen naar beleidsdomeinen - Sint - Amandsberg (Gent)

Daarop volgde een groepsgesprek, waarbij de begeleider vroeg wat de kinderen herkenden. Soms bleek het nodig om kinderen op weg te zetten. Vaak hielp het aanduiden van één herkende locatie om ook andere locaties te herkennen. Deze activiteit kon uitgevoerd worden met alle leeftijdsgroepen in dit onderzoek, al hadden de jongste kinderen een beetje hulp nodig bij het benoemen en herkennen van een eerste locatie.

In het groepsgesprek maakten kinderen kennis met het thema en kregen ze het idee mee dat de stad verschillende componenten bevat. We beoogden hiermee de gelaagdheid van een stad zichtbaar te maken. Zonder de beleidsdomeinen te benoemen of ernaar te verwijzen, werden kinderen er al een eerste keer mee geconfronteerd. De begeleiders maakten op hun beurt kennis met de manier waarop kinderen een stedelijke situatie benoemen en analyseren.

2.1.4.2 Reflectie over het werken met luchtfoto

Tijdens de uitvoering van de sessie merkten we dat deze activiteit veel betrokkenheid en reactie van de kinderen oproep. Ze herkenden niet alleen plekken, maar vertelden ook hoe ze daar naartoe gingen, wat ze daar deden, wie ze er ontmoetten. Sommige kinderen vertelden ook over de (on)veiligheid van plekken of situaties. Interessant aan de activiteit is dat kinderen veel gedeelde plekken herkennen, wat het groepsgesprek hierover bevordert. Ze konden ingaan op wat hun klasgenootjes zegden en informatie toevoegen. Spontaan kwam het gesprek dan bijvoorbeeld op plekken met een dubbele betekenis en eventuele stoorzenders. In het tweede leerjaar in Genk vertelden de kinderen dat ze graag speelden bij de begraafplaats, omdat ze er konden basketten, en ook in de bossen – al waren ze daar tegelijk wat bang van. (“Er is daar zo’n mijnheer die eng kijkt en achter me aankomt.” “Er is iemand die Red Bull drinkt en dan helemaal gek wordt.”)

Sommige kinderen vonden hun eigen woning terug op de foto, andere niet. Dat had vooral te maken met de variatie in de gekozen scholen. Er zijn scholen waar de kinderen vooral op basis van **geografische nabijheid** naartoe gaan. Als kinderen daar naar school gaan, wonen ze meestal ook in de buurt. Dit geldt vaak voor basisscholen, maar is niet altijd het geval. Kinderen die in de buurt van de school wonen, delen ook gemeenschappelijke plekken en gewoontes in de buurt. Daarnaast zijn er ook scholen waar de kinderen eerder naartoe gaan op basis van onderwijsproject en richting. Zij hebben eerder een **sociaal-culturele gemeenschappelijkheid**. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de onderzoekssettings en de manier waarop kinderen zich daartoe verhouden.

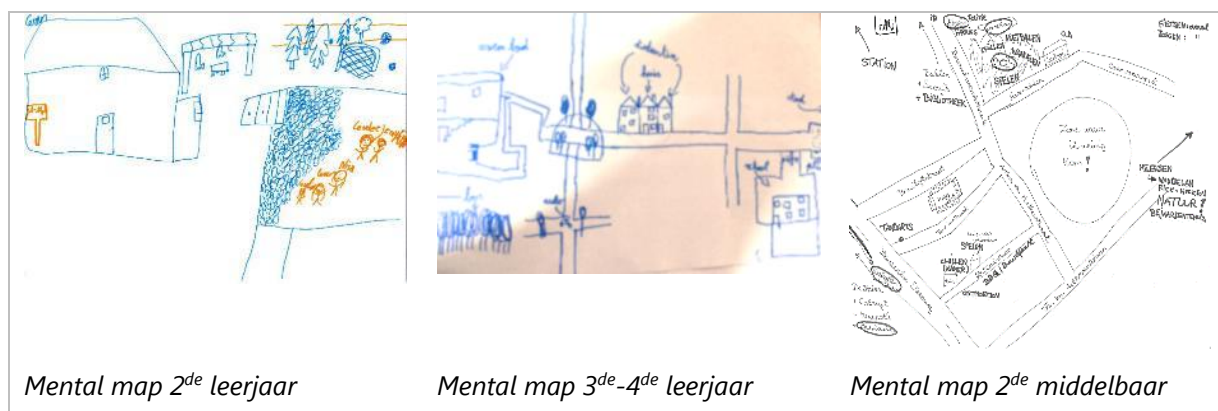
| | Geografisch | Sociaal-cultureel |
|---|-------------|-------------------|
| Genk – Europaschool (lager onderwijs) | X | |
| Gent – Dampoortwijk (lager onderwijs) | X | |
| Gent – Gentbrugge (secundair onderwijs) | | X |
| Leuven – de Appeltuin (methodeschool – LO) | | X |
| Leuven – de Ark (lager onderwijs) | X | |

Tabel 3: Welke gemeenschappelijkheid tonen de kinderen in de deelnemende scholen?

2.1.4.3 Ook de omgeving van elk individu is gelaagd: werken met een mental map

In die eerste activiteit wilden we nog meer eigen beleving en ervaring aanspreken, en ook daar het besef oproepen dat de buurt gelaagd is. Daarom vroegen we aan de kinderen om een mental map te tekenen (hoewel het begrip zelf niet uitgesproken wordt). Een mental map is een visuele uitdrukking van het beeld van een straat of een buurt.

Te beginnen bij hun eigen huis en straat, vroegen we aan de kinderen om plaatsen te tekenen waar ze vaak komen, die ze goed kennen, waar ze langs komen, die voor hen belangrijk zijn. In het draaiboek voorzagen we verschillende vragen voor de begeleiders om de kinderen te helpen.



Figuur 3: Enkele voorbeelden van mental maps (verschillende leeftijden)

De uiteindelijke mental maps zijn erg mooi en geven veel informatie (zie later). Toch roept de opdracht bij veel kinderen ongemak op. Ze zijn bezorgd dat ze niet goed genoeg kunnen tekenen, dat hun tekening niet exact genoeg zal zijn. De jongste kinderen maken het minst 'problemen' van de opdracht. Er werd in het uittekenen van de mental maps echter meer tijd gestoken dan voorzien was in het draaiboek.

Na het tekenen vertelden de kinderen over hun mental maps.

2.1.5 Belevingsboxen verkennen en bespreken

"Ik hang vaak rond op mijn plaats, de chillplek: mijn eigen plaatsje dat niemand weet zijn. Eerst moet je door de struiken kruipen, dat is achter de kerk ergens. Dan nemen we drinken en chips mee. Ik ga er gewoon zitten, eten, drinken. Ik heb deze plaats samen met een vriend gevonden. Nu is het makkelijk om af te spreken, iedereen (het vriendengroepje) weet gewoon dat het daar is."

(Atheneum, Gentbrugge, tweede middelbaar)

Voor dit deel van het onderzoek ontwikkelden we belevingsboxen, plastic dozen met verschillende kleuren die telkens gelinkt zijn aan één cluster van beleidsdomeinen. In die dozen zitten foto's en tekeningen, die verwijzen naar voorzieningen (bib, zwembad, school...), naar activiteiten en hobby's, en naar de routes door de stad. Aan de hand daarvan konden we dieper ingaan op de beleving en de betekenis van de stad. Wat vinden kinderen en jongeren belangrijk? Waar liggen ze wakker van? Wat willen ze graag veranderd zien om de stad duurzaam en leefbaar te maken? Welke elementen van de visiematrix nemen ze op en welke laten ze terzijde liggen? Hoe formuleren ze de voorzieningen en op welke beelden reageren ze het meest? Op die manier wilden we inzichten verzamelen om een goede, bruikbare en herkenbare vragenlijst op te stellen.

De invulling van de verschillende bouwdozen moest concreet genoeg zijn en bruikbaar voor verschillende leeftijdsgroepen. Zo zorgden we telkens voor foto's van de stad waarin we met een klas aan de slag gingen, om een dienst of een voorziening heel tastbaar te maken. Tegelijk sloten we abstracte begrippen of beelden niet uit. We wilden net nagaan hoe ver we kunnen gaan in abstrahering en in welke omstandigheden we best met een concrete foto werken.

Vormelijk inspireerden we ons op de 'Architectuurbox' van Art Basics for Children vzw. Met hun toestemming en ondersteuning gaven we die een eigen invulling vanuit de visiematrix. Onderstaande figuur laat zien hoe we de belevingsboxen initieel wilden samenstellen.



Figuur 4: Ontwerp belevingsboxen

de belevingsboxen, zoals getoond in volgende figuur.

Uiteindelijk leidde dat tot



Figuur 5: Toelichting belevingsboxen

Eerst en vooral kregen de kinderen de opdracht om per twee in een mapje te kijken waarin referentiebeelden zaten. Ze mochten allemaal één foto kiezen, en die vervolgens voorstellen aan de anderen: wat sprak hen in dit beeld aan, of net niet? In het algemeen viel op dat kinderen vaak kozen voor plekken die ze kenden. Als ze daarover vertelden, werd opnieuw duidelijk hoe gelaagd hun beleving van de stad is: ze hadden het dan niet alleen over wat die plaats voor hen betekende, maar voegden spontaan toe hoe vaak ze er kwamen, met wie, wanneer en langs welke weg. *"Ik heb die foto gekozen omdat ik er al vaak geweest ben. Ik vind het er tof, het is dicht bij mijn huis. Ik ga er een paar keer in de maand heen. Met mijn ouders en met vrienden..."*

Vervolgens kreeg de groep alle foto's van het mapje te zien, waarbij we ook vroegen waarom de beelden van elk mapje bij elkaar zouden horen. In het gesprek reikten we daarna de beleidsdomeinen aan. Belangrijk is ook dat kinderen op dit moment beelden te zien kregen die ze niet altijd kenden, waardoor we hen uitdaagden om buiten hun individuele beleving te gaan kijken. In onderstaande tabel geven we een overzicht van de ordening die de kinderen globaal gezien zagen in de belevingsboxen (links), en van de beleidsdomeinen die door de begeleiders aangebracht moesten worden.

| Indeling van de boxen | Welke verbinding zagen de kinderen? | Welke gegevens moesten de begeleiders nog aandragen? |
|---|---|---|
| Groen Natuur & milieu, Wonen en mobiliteit | Natuur en groen en zo | Mobiliteit (vaak onbekend): dat gaat over vervoersmiddelen Waar je woont |
| Oranje Cultuur en vrije tijd | Dingen die je kan doen in je vrije tijd | Ook kunst en cultuur Cultuur is meestal een onbekend begrip |
| Wit Leren en onderwijs | School en leren | |
| Rood Stedelijke dienstverlening, zorg, opvang en veiligheid | <i>Was vaak moeilijk te omschrijven</i> | De stad die dingen voor jou doet |
| Geel Werk en ondernemen | Werken en winkels | |

Tabel 4: Welke thema's herkenden de kinderen in de aangeboden beelden?

Onderstaande foto is een voorbeeld van een foto die aangeboden wordt in de belevingsboxen, met verwijzingen naar de verschillende beleidsdomeinen.



Figuur 6: Voorbeeld referentiebeeld en mogelijke beleidsdomeinen

2.1.6 Een belevingskaart maken

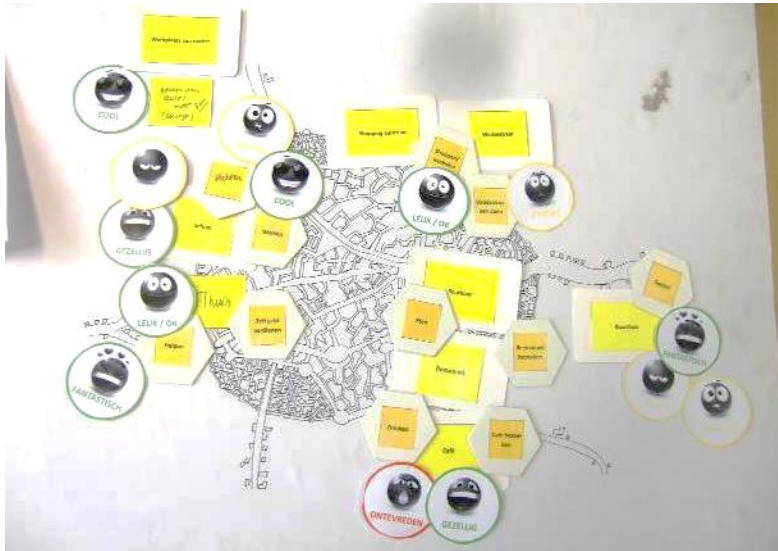
In de volgende activiteit lag de nadruk op het uitdiepen van 1 of 2 belevingsboxen. In dit sessieonderdeel maakten we collectieve belevingskaarten per belevingsbox op een speelbord. Nadat een collectieve belevingskaart was opgemaakt, werd opnieuw de vertaling gemaakt naar de individuele mental maps.

Daarvoor kregen de kinderen een stapel kaartjes waarop telkens een concrete activiteit stond: muziek beluisteren, genieten van de natuur, chillen, op Facebook kijken, dansen, naar een museum gaan.... Bovendien hadden we een aantal lege kaartjes voorzien, zodat de kinderen de stapel konden aanvullen. Tijdens een sessie over vrije tijd voegden jongeren bijvoorbeeld 'aan de auto of de moto werken in de garage' toe als activiteit.

Tijdens het gesprek vroegen we de kinderen welke activiteiten ze vaak, soms of nooit deden. Verder gingen we ook na hoe ze daarover praatten, welke omschrijvingen ze gebruikten en welke begrippen ze wel of niet kenden. Daarna boden we kaartjes aan met 'voorzieningen' (thuis, buurthuis, museum, bibliotheek...), waarrond ze hun activiteiten konden clusteren: waar deden ze wat? Die voorzieningen werden ook weer in groep besproken: wat is een museum, wat kan je daar doen, wie ging daar al eens naar toe, met wie ging je, hoe ging je daar naartoe...?

Tot slot konden de kinderen ook nog een waardering toevoegen aan de kaart, met emoticons konden ze aangeven of ze die activiteiten (erg) leuk vonden, of net (helemaal) niet. Dit leidde dan weer tot nieuwe inzichten. In één sessie bleek het buurthuis een grote rol te spelen in de manier waarop kinderen toegang hadden tot cultuur en vrije tijd, en toch legden de kinderen er veeleer negatieve emoticons bij: daardoor konden we de betekenis van het buurthuis voor die groep verder uitdiepen.

Uiteindelijk mondde deze oefening uit in een belevingskaart zoals hieronder getoond wordt.



Het thema 'werken en ondernemen' werd onder meer gekozen in de groep met de jongste kinderen.

Figuur 7: Belevingskaart voor het thema 'werken en ondernemen'



Figuur 8: Belevingskaart voor het thema 'leren en onderwijs'

Deze activiteit liep soms verre van gesmeerd. Daarom verfijnden we de activiteit in de loop van het onderzoek nog verder. Ten eerste merkten we op dat de activiteiten sterk kunnen verschillen per kind. Er zijn activiteiten die ze gewoon allemaal doen, maar dat is niet altijd zo. Het is dan niet evident om een vlot groepsgesprek te laten plaatsvinden.

Voor de jongere kinderen startten we de oefening vanaf dan met een individueel invulblad, waarop ze mochten aanduiden en verduidelijken welke activiteiten ze deden. Op basis daarvan stelden we een groepskaart samen, waar we duidelijker in beeld brachten wie wat aangeduid had.

Het aanvullen van de individuele mental map was zelden een succesvolle activiteit. Waar het lukte, vroegen de begeleiders voor elk van de voorzieningen: is dat in jouw buurt? Is er iets anders in jouw buurt waar je dit kan doen?



Figuur 9: Individuele voorbereiding van een belevingskaart

2.1.7 Prioriteiten benoemen

Leerling: Ik kies geel, want er moet meer werk komen.

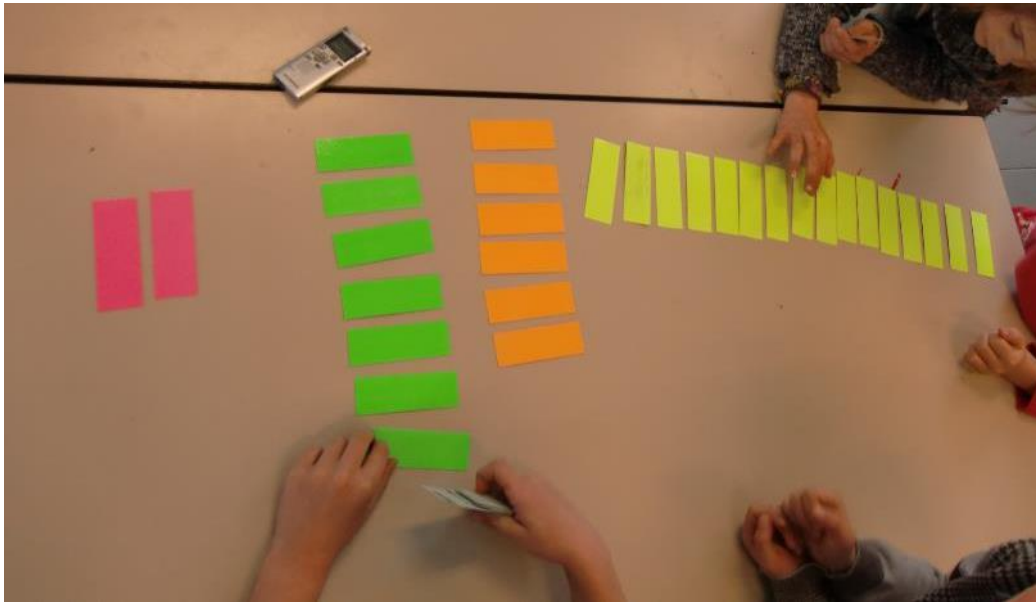
Begeleider: Hoe weet je dat?

Leerling: Van het nieuws en de krant.

(De Ark, Leuven, derde leerjaar)

Tijdens de laatste activiteit vroegen we aan kinderen en jongeren om prioritaire beleidsdomeinen te formuleren met behulp van bouwstenen. Bouwstenen zijn beschrijfbaar fiches in de kleur van de betreffende belevingsbox: cultuur & vrije tijd wordt dat gesymboliseerd met oranje fiches, ondernemen & werk met gele fiches, enz...

Waar de mental map zich eerder op buurtniveau situeerde, beoogt deze activiteit een denkoefening op stadsniveau. We zouden deze oefening in 4 kleine stapjes aanpakken.



Figuur 10: Kinderen formuleren prioriteiten in groep

De kinderen mochten eerst kaartjes kiezen, tot een maximum van 5 per kind. De begeleider stelde zich voor als 'de burgemeester'. De kinderen mochten zeggen waar de burgemeester aandacht aan moest schenken. Wat moet er behouden blijven en wat moet er veranderen?

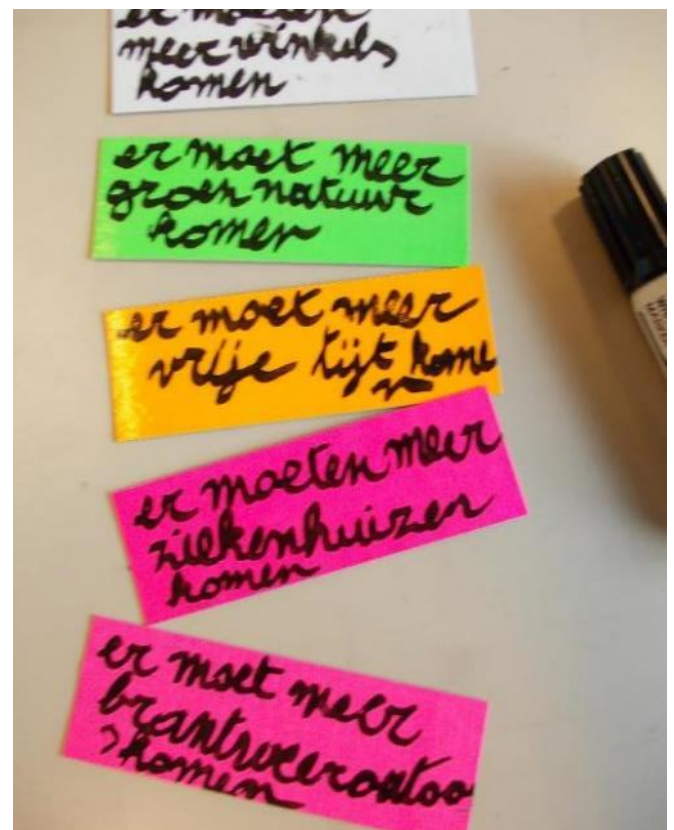
We vroegen aan de kinderen om op de kaartjes te schrijven wat ze concreet zouden willen veranderen.

Wat opvalt, is dat nogal wat kinderen in deze activiteit prioriteiten stelden die verder gingen dan hun eigen leefwereld: ze formuleerden prioriteiten voor andere leeftijdsgroepen in de stad, en gingen ook verder dan de typische 'kindeigen' domeinen zoals vrije tijd, onderwijs en groen.

Er zijn kinderen die verwijzen naar 'meer goedkope huizen voor arme mensen', 'voldoende werk', 'genoeg winkels',

Wanneer hun prioriteiten gevraagd worden, verwijzen kinderen ook naar andere groepen in de stad.

Deze oefening lukte niet bij alle groepen even goed, wat wellicht ook te maken heeft met de totale duur van de sessie.



Figuur 11: Enkele concrete prioriteiten

2.1.8 Testsessies

De methodiek is voor de start van het onderzoek 3 keer getest. De testsessies hadden een dubbel doel: (1) bekijken of de workshop liep zoals voorzien, en waar eventueel bijgestuurd moest worden, en (2) de begeleiders een kans geven om zich de methodiek eigen te maken. Dit laatste was ook belangrijk, omdat in totaal 10 mensen betrokken waren bij de uitvoering van de klasworkshop, hetzij als begeleider, hetzij als verslaggever.

2 van die testsessies werden afgenomen bij studenten sociaal werk aan de Hogeschool Gent. Een 3^{de} testsessie mocht doorgaan bij Welzijnsschakel vzw Horizon in Lokeren. Daar werd de methodiek uitgetest bij kinderen en jongeren van het 3^{de} leerjaar tot en met het 4^{de} middelbaar. Dit was ook de enige keer dat de methodiek niet in een school gebruikt werd.

In navolging van deze workshops is er door de vzw in samenwerking met Hogeschool Gent nog verder gewerkt op de resultaten, wat uitmondde in een presentatiemoment voor lokale politici, buurt en stad. (zijspoor in Lokeren).

De vraag 'er iets mee kunnen doen', is eigenlijk heel belangrijk. Zo kunnen de kinderen en hun begeleiders zich meer eigenaar voelen van het onderzoek. Ook in de scholen kregen we regelmatig de vraag 'wanneer ze hier iets van zouden horen'. Elke school kreeg het verslag per school doorgestuurd.

2.1.9 Met kinderen de stad onderzoeken: reflectie over de methodiek

Hoe 'werkte' die methodiek eigenlijk? Die vraag naar het effect van de methodiek valt uiteen in twee deelvragen: (1) welk soort onderzoeksdata komen naar boven uit de methodiek en (2) hoe kunnen we met kinderen spreken over de stad?

Tot slot staan we stil bij de keuze om in scholen te werken.

2.1.9.1 Welk soort onderzoeksdata hebben we verkregen uit deze methodiek?

De belangrijkste vaststelling is dat er tijdens de workshops een verschuiving in vraagstelling is opgetreden. Kinderen worden in eerste instantie op hun beleving aangesproken, maar worden naar het einde van de workshop uitgedaagd om ook prioriteiten voor de stad te formuleren. In de verslagen per klas valt op dat kinderen daar soms een duidelijk ander perspectief innemen. Ze stappen buiten hun beleving en kijken ook naar andere groepen in de stad.

Het onderzoek levert veel en rijke informatie op over de leefwerelden van kinderen en tieners. We spreken hier bewust over leefwerelden, omdat de leefsituaties, van waaruit kinderen zich tot de stad verhouden, grondig verschillen op ruimtelijk, sociaal en cultureel vlak. Die verschillen beïnvloeden immers ook de mate waarin kinderen zich tot de stad kunnen verhouden. Het zou inhoudelijk niet juist maar ook niet fair zijn tegenover kinderen om die verscheidenheid te minimaliseren. Ze moet ons juist uitdagen in de analyse van het materiaal. De verscheidenheid van leefwerelden maakte het soms ook moeilijk om op een gemeenschappelijk niveau over de stad te praten. Dat kwam doordat de stad als geheel nauwelijks een gedeeld referentiekader is voor kinderen.

Toch waren kinderen in staat om – naar het einde van de sessie – prioriteiten te bepalen voor de stad. In die prioriteiten verwijzen de kinderen niet alleen naar hun eigen leefsituatie en belangen, maar ook naar de belangen van andere groepen in de samenleving. Dat gebeurt redelijk fragmentarisch, wat waarschijnlijk met de duur van de sessie te maken heeft. Interessant is vooral dat kinderen niet alleen als kinderen moeten aangesproken worden, maar ook als medebewoners en dus ook medeburgers van een stad. Sommigen hebben een duidelijke visie op wat een stad leefbaar en duurzaam maakt (ook al kennen ze die termen op zich niet): er moet genoeg werk zijn, er moet ook voor arme mensen gezorgd worden, er moeten goedkope huizen zijn voor wie het niet kan betalen. Kinderen hebben een breder verhaal te vertellen over de stad, dan enkel de 'kind-eigen' thema's. Op die manier worden kinderen aangesproken als 'mede-eigenaars' van de stad.

Tot die prioriteiten komen vraagt echter wel een proces. In een reflectie op een testsessie zeiden studenten sociaal werk: "De prioriteiten zijn het belangrijkste en daar is maar zo weinig tijd voor. Maar je hebt de andere activiteiten nodig om die prioriteiten te kunnen maken!"

Met deze workshops hebben we kinderen niet alleen gevraagd: "wat spreekt jou aan in de stad?", maar ook: "wat vind jij nodig voor de stad?" Met die tweede vraag wordt hun participatie vergroot. Ze zijn niet alleen bewoners en gebruikers van de stad, maar hebben er als medeburgers ook zinvolle dingen over te vertellen.

2.1.9.2 Van inzichten over de methodiek naar inzichten over 'spreken over de stad' met kinderen

We zetten in op een creatieve methodiek, waardoor kinderen zich op verschillende manieren aangesproken kunnen voelen om mee te werken aan het onderzoek. Dat wordt zeker in het begin door de kinderen enthousiast onthaald. Ook in de evaluatie achteraf zeggen sommige kinderen dat ze het fijn vinden dat er naar hen geluisterd is.

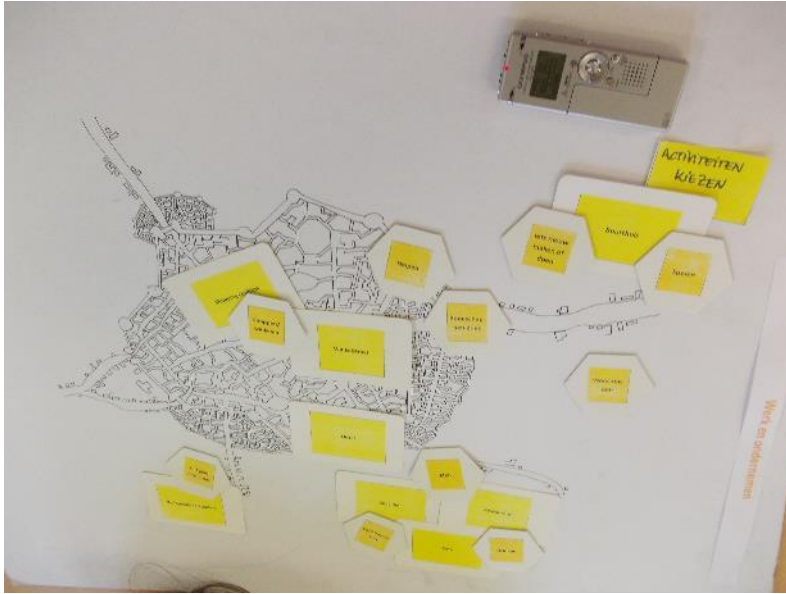
Toch waren het zeer stevige workshops, waar veel moest bevestigd worden. Dat had onder meer te maken met de keuze om de visiematrix mee te bevragen in de klassessies. Inhoudelijk valt deze keuze te verdedigen, omdat zo een directe link kan gelegd worden met de Stadsmonitor. Methodisch maakte deze keuze soms dat er te veel informatie verwerkt moest worden. Hoe 'leuk' sommige activiteiten ook waren, op verschillende momenten haakten kinderen af. En de kinderen waren erg moe na de sessies.

Sommige kinderen vonden de activiteit om foto's te moeten kiezen 'niet leuk', anderen waren gespannen over de tekenopdracht bij de mental maps (sommigen wilden 'echt tekenen', anderen vonden dat ze niet goed genoeg konden tekenen). Reeds tijdens het onderzoek zijn er nog meer speelse momenten toegevoegd aan de methodiek.

Participatief onderzoek doen met kinderen houdt in dat je bereid bent een zekere mate aan 'chaos' te aanvaarden, en dat je bereid bent om onderweg bij te sturen. Ondanks de creatieve methoden, die door kinderen ook werden gewaardeerd, waren de workshops behoorlijk intensief. Al tijdens het onderzoek hebben we meer speelse elementen toegevoegd, zoals een gooispel, waarbij een bal in de favoriete belevingsbox mocht gemikt worden. Toch liepen de workshops af en toe behoorlijk woelig. Dat had zeker voor een deel te maken met het enthousiasme van de kinderen die het prettig vonden hun stem te laten horen ("En gaan jullie nu echt alles aan de stad vertellen?"). Maar het riep ook vragen op over het onderwerp zelf: hoe laat je kinderen nadenken over de stad?

De vraag is dus of enkele moeilijkheden in de sessies ons leren hoe kinderen over de stad in dialoog kunnen gaan. Daarom schenken we in de analyse van de workshops telkens aandacht aan de concrete moeilijkheden die in een klas opdoken. Welke woorden kenden de kinderen niet en op welke momenten haakten ze af?

Zo was voor de acht- tot tienjarigen het woord 'jeugdbeweging' onbekend, maar kenden verschillende kinderen wel een concrete werking: de chiro, scouts, soms ook een jeugdwerking in de moskee. Ook een 'recreatiedomein' kenden kinderen niet, maar wel dat ene, specifieke domein waar ze naartoe gaan: "Je kan daar over touwen klimmen!" In het algemeen werd duidelijk dat abstracte, overkoepelende termen (zoals 'vereniging') vaak wat meer uitleg vroegen. Maar met een klein beetje uitleg konden de kinderen ook verder. In het tweede leerjaar in Genk merkten we dan weer dat kinderen hun buurt begrepen als: de plekken rondom hun woning, waar ze zelfstandig naartoe konden. Een straat die officieel in dezelfde buurt lag, maakte daar voor hen dus niet noodzakelijk deel van uit. De mate, waarin ze zich die buurt zelfstandig konden toe-eigenen, deed er wel toe.



Figuur 12: Voorbeeld activiteit belevingskaarten

De opdracht die het meeste 'moeilijkheden' opriep, was de 'gezamenlijke belevingskaart'. De opdracht waar in groep een beleidsdomein diepgaander besproken werd. Kinderen vonden het niet altijd even eenvoudig om van hun individuele ervaring naar een gedeelde ervaring te gaan. De opdracht leert ons wel zeer veel over de begrippen die verwijzen naar de Stadsmonitor. Voor de opmaak van de vragenlijst is het streefverloop van deze activiteit zeer leerrijk.

Een andere vaststelling is dat een bestuursmatige indeling van beleidsdomeinen zelden herkenbaar is voor kinderen. Ze vertellen over situaties waarin verschillende beleidsdomeinen in elkaar verweven zitten. Een kind vertelt daarover:

Als ik naar school fiets, dan kom ik drie speeltuinen tegen.

Het voorbeeld gaat over de verwevenheid van de verbinding tussen thuis en school, en wat er onderweg te beleven valt. Het valt nauwelijks onder een beleidsdomein te vatten. De indeling vanuit levensdomeinen bij kinderen valt nauwelijks samen met beleidsdomeinen.

We kozen er daarom voor om de informatie te analyseren in 2 fasen. Er zijn 15 workshops doorgegaan in 5 klassen, telkens 3 workshops in één klasgroep. De vraag is hoe dit op een transparante en zinvolle manier verwerkt en gerapporteerd kan worden. We stelden tijdens het veldwerk al vast dat er een grote variatie was tussen de verschillende onderzoekssettings. Daarom kozen we er in eerste instantie voor om het onderzoeksmateriaal te bundelen per setting. Deze verslagen volgen het verloop van de methodiek, maar de verschillende workshops worden wel in één verslag geïntegreerd. Dit leidde tot een *thick description* per setting. Een thick description geeft een zo rijk mogelijke beschrijving van de workshops, zonder zomaar de ruwe verslagen van de workshops te herhalen. Deze verslagen zijn in bijlage bij deze tekst opgenomen, omdat we hier de nadruk willen leggen op de grote lijnen doorheen de perceptiestudie. In de verslagen worden geen verbanden gelegd met de andere klassettings, maar wel verbanden tussen de 3 workshops van elke klas. De verslagen zijn cruciaal om de rode draden uit deze tekst goed te begrijpen. Die vormen de rode draad van de inhoudelijke analyse in deze tekst.

2.1.9.3 Participatief onderzoek op school, kan dat?

We kozen ervoor om het onderzoek door te laten gaan in scholen. Een inhoudelijke reden daarvoor is dat door een goed gekozen diversiteit aan scholen, ook een diversiteit aan kinderen in beeld gebracht kan worden. Bovendien is een school ook een goede locatie om een workshop te doen: er is een bepaalde structuur waar een onderzoek zich kan invoegen, er is een goede infrastructuur én er zijn kinderen.

Tegelijkertijd brengt het werken op scholen een beperktere handelingsruimte van kinderen met zich mee. Door de workshops op school te laten doorgaan, sluit je ook aan bij het schoolse vertoog en een schoolse verhouding tot kinderen. Dit werd in de klassessies op minstens 2 manieren duidelijk: ten eerste 'moesten' kinderen wel mee doen. Ten tweede was het moeilijk voor sommige kinderen om iets 'niet goed te kunnen', zoals duidelijk werd bij de tekenopdrachten. Met de eerste moeilijkheid wilden we omgaan door in de opbouw van de sessie zo goed mogelijk aan te sluiten bij de leefwereld van kinderen, maar ook door ruimte te geven aan 'minder schools gedrag' van kinderen.

2.2 We wonen in de buurt, we gaan naar de stad: conclusies uit de perceptiestudie

Het kwalitatieve onderzoek tijdens de klassessies gaf ons enerzijds een betere kijk op hoe kinderen en tieners hun stad beleven, anderzijds verwierven we inzicht in de manier waarop we kinderen vragen kunnen stellen over de stad. We zetten hier de belangrijkste conclusies op een rij, en leggen waar mogelijk meteen een link met de opmaak van de vragenlijst.

2.2.1 Kinderen wonen in de buurt, ze gaan naar de stad

Stedelijkheid is niet prominent aanwezig in de perceptie van kinderen. Voor de deelname aan dit onderzoek werden allemaal scholen gekozen uit een van de 3 voorgeselecteerde steden: Leuven, Genk en Gent. Dat draagt het risico in zich dat niet alle kinderen in de stad wonen. 3 van de 5 scholen fungeerden als 'buurtscholen'. De meeste kinderen van die scholen woonden in de buurt van de school én dus ook in de stad. In 2 scholen kwamen sommige kinderen uit de stad zelf, en anderen uit de buurt van de stad.

Toch bleek dat ook de kinderen die in de stad wonen, niet vinden dat ze in de stad wonen. De stad, daar ga je naartoe. Ze verhouden zich vooral tot hun buurt, en eventueel andere plekken waar ze vaak komen. Dit roept de vraag op hoe het stedelijk niveau herkenbaar is, en herkenbaarder zou kunnen zijn voor kinderen en jongeren. Daarom besloten we in de vragenlijst een concrete stadsnaam aan te bieden als er vragen op stadsniveau gesteld worden en tegelijk, zeker voor jonge kinderen, meer bij het buurtniveau te blijven: dat is nu eenmaal de concrete werkelijkheid waartoe ze zich verhouden.

Het stedelijk niveau was voor kinderen en jongeren dus niet zo evident, al waren er wel een aantal herkenningpunten. Een groter zwembad is een duidelijk herkenningpunt in de 5 klassen. Het roept ook veel enthousiasme op, hoewel het niet voor alle kinderen even toegankelijk is. Ook sommige winkels zijn belangrijke herkenningpunten. Ook hier valt op dat het om concrete winkels en plekken gaat, en minder over het fenomeen 'winkels'.

Als kinderen een plek kennen, wil dat vaak ook zeggen dat ze weten wat die voorziening betekent en wat ze er kunnen doen, ze kunnen zich de plek eigen maken. Daarbij rijst dan wel de vraag wat maakt dat kinderen zich een plek toe-eigenen. In Genk herkenden alle kinderen de stedelijke bibliotheek: de bib was er duidelijk 'van' hen, terwijl dat in andere steden veel minder het geval was. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de duidelijk herkenbare stedelijke voorzieningen voor kinderen. Het was niet mogelijk om de vragenlijst stadsspecifiek te maken tot op dit niveau. Dit vereist immers dat in elke stad nagegaan wordt wat de specifieke voorzieningen zijn. Er wordt wel – op een iets abstracter niveau – gepeild naar de mate waarin kinderen en jongeren een aantal stedelijke voorzieningen gebruiken.

| Onderzoeksetting | Stedelijke voorzieningen bekend |
|------------------|---|
| Genk | Bibliotheek C-mine ('mijn toren') Specifieke winkels – Shopping 1 |

| Onderzoekssetting | Stedelijke voorzieningen bekend |
|-------------------|---|
| Leuven | Stadspark De 'blub' (tijdelijke kunstinstallatie) Sportoase Het SPIT |
| Gent | OCMW (specifiek Dampoort) Rozebroeken Blaarmeersen Shopping Zuid |

Tabel 5: Voorzieningen die de kinderen benoemden

Sommige plekken zijn voorwerp van 'strijd'. Hoewel er niet altijd fysiek om gestreden wordt, is er wel discussie over. In de klassessies in Sint-Amandsberg komt dat sterk naar boven. *Een groen veldje, waar sinds de inplanting van bomen niet meer kan gevoetbald worden, is voor sommige kinderen echt een probleem.* Die strijd vindt soms ook plaats tussen groepen onderling. Shoppingcentra zijn in dat opzicht ook interessant, omdat dat belangrijke plekken kunnen zijn voor tieners om elkaar te ontmoeten. Net dat soort ontmoeting wordt vaak geproblematiseerd.

2.2.2 De beleving van kinderen valt niet altijd op te delen in domeinen

Het valt op dat de beleving van stedelijkheid eerder naar levensdomeinen verwijst dan naar beleidsdomeinen. Hoezeer de verschillende beleidsdomeinen in hun leefwereld door elkaar lopen, werd al meteen duidelijk op het moment dat de luchtfoto besproken werd. Als kinderen vertelden hoe ze naar school gingen, dan hadden ze het spontaan ook over relaties met anderen (ouders, vrienden, broers, zussen), speelkansen, mobiliteit, onderwijs... Een *situatie* in hun leven is een *knooppunt van verschillende domeinen*. Naar de winkel gaan, bijvoorbeeld, is een gebeurtenis met vele betekenissen: kinderen kennen de plek, mogen er af en toe alleen naartoe, ze herkennen er soms hun eigen gemeenschap ("dit is een Turkse winkel", "dat is een goede winkel"), ze ontmoeten er andere mensen die ze kennen...

Deze vaststelling wordt meegenomen in de ontwikkeling van de vragenlijst. Sommige beleidsdomeinen verdienen daarbij extra aandacht, omdat ze blijkbaar met alles verweven zijn. Het gaat dan met name over de beleidsdomeinen mobiliteit, (on)veiligheid en 'stedelijke dienstverlening'.

2.2.3 We moeten kijken naar de handelingsmogelijkheden van kinderen

Als je met kinderen praat over hoe zij de stad beleven, dan hebben ze het niet zozeer over voorzieningen, maar vooral over wat ze mogen en kunnen doen. Die klemtoon namen we ook op in de vragenlijst. Dit houdt in dat we niet zozeer vragen naar hun tevredenheid over bepaalde voorzieningen, maar vooral naar hun handelingsmogelijkheden. We vragen bijvoorbeeld niet welke voorzieningen er zijn in hun buurt, maar welke voorzieningen ze gebruiken. Deze keuze heeft te maken met het *agency* – begrip : dat is de mate waarin kinderen zelf greep hebben op de wereld rondom zich, en daar ook invulling aan kunnen geven (Meire, 2012). De mogelijkheid om van alles te ondernemen, wordt mee bepaald door structurele gegevens (zoals een zeer drukke weg in de buurt of een dichte bebouwing), door omstandigheden in het gezin (bijvoorbeeld een baby die ook weggebracht moet worden), keuzes en mogelijkheden van de ouders, die ook erg belangrijke bemiddelaars zijn in de mogelijkheden van kinderen.

De verschillende leefsituaties en mogelijkheden van kinderen vragen eigenlijk om een beleid dat met die diversiteit rekening houdt. Een goed vrijetijdsbeleid is nodig, maar een goed vrijetijdsbeleid betekent iets anders voor de kinderen in beide bovenstaande voorbeelden. Dat brengt met zich mee dat een stad zich eigenlijk ook moet uitspreken over hoe ze met kinderen in verschillende contexten en omstandigheden wil omgaan. Kortom, het vraagt om een pedagogiek. Om een inschatting van wat de stad mogelijk wil maken voor kinderen, op welke manier.

2.2.4 Bemiddelaars spelen een rol in de ontsluiting van de stad

Als we gaan kijken naar de handelingsmogelijkheden van kinderen, dan stelt de vraag zich hoe een stedelijk beleid deze handelingsmogelijkheden vergroot of inperkt. Daarvoor moeten we nog een ander opvallend element uit de perceptiestudie verder toelichten: het gegeven dat de activiteiten van kinderen bemiddeld worden door anderen. Met *bemiddeling* bedoelen we dat volwassenen of voorzieningen een rol spelen in de ontsluiting van een derde voorziening (bvb een bibliotheek, of een museum).

Kinderen geraken via of dankzij hun ouders in hun vrijetijdsbesteding. Veel kinderen vertellen daarover. Ook de school en jeugdbewegingen of sociaal-cultureel werk spelen daarin een rol. Het OCMW speelt in één setting een rol om vrijetijdsvoorzieningen toegankelijker te maken voor kinderen. Die bemiddeling lijkt zeer logisch, maar is toch niet altijd evident. In één van de settings valt op dat het buurthuis steeds weer opduikt in de verhalen van kinderen, als ze vertellen over iets in de stad. Het buurthuis speelt duidelijk een rol in de leefwereld van de kinderen en probeert deze leefwereld ook te verbreden. Maar de kinderen geven eveneens erg gemengde signalen over datzelfde buurthuis: het is er 'stom', zeggen ze, en 'saai'. Een jongen voelt zich er niet veilig.

Scholen spelen dikwijls ook een grote rol in de relatie tot de ruimere wereld, maar niet alle kinderen hebben een goede relatie met school.

Volwassenen en voorzieningen kunnen als bemiddelaars optreden, maar de vraag is of kinderen dit altijd zullen oppikken, zeker wanneer ze geen goede band hebben met de bemiddelaar zelf. Inzetten op voorzieningen als bemiddelaar, zonder zicht op de kwaliteit van de relatie van kinderen met die voorziening, kan risico's inhouden. Er kan niet verondersteld worden dat daardoor de toegankelijkheid van stedelijke voorzieningen gerealiseerd wordt.

2.2.5 Mobiliteit is verbonden met de andere thema's: het is een uitdrukking van handelingsmogelijkheden van kinderen

Mobiliteit is een erg interessant beleidsdomein. Het wordt tijdens de sessies af en toe expliciet aangeboden in de belevingsboxen, en dan roept het wel enige reactie op. Maar we leren er vooral meer over bij doorheen het gesprek over andere thema's. Kinderen vertellen eerst en vooral over concrete vervoersmogelijkheden (voorzieningen): gaan ze met de auto, te voet, met de bus, (af en toe) met de trein?

De concrete vervoersmogelijkheden hangen sterk samen met hun leefsituatie. Daarin spelen *nabijheid* en *bereikbaarheid* een belangrijke rol: hoever wonen ze bv. af van school of van een bepaalde hobby buitenshuis? Waar kunnen ze hun vrienden vinden? Maar ook gezinsomstandigheden spelen daarin een rol: *"Als ik bij mijn mama ben, dan kom ik te voet. Als ik bij mijn papa ben, dan komen we met de auto, want mijn papa woont ver van hier."* Vertellen over het concrete vervoer gaat vaak gepaard met een mededeling over afstand en nabijheid, of met een mededeling over specifieke omstandigheden.

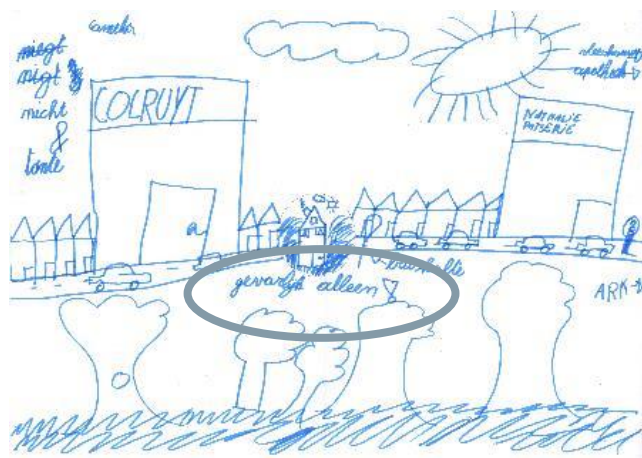
En dit alles speelt dan weer mee in de mate van *agency* die kinderen aan de dag kunnen en mogen leggen in hun mobiliteit. Welke handelingsruimte hebben of bedwingen kinderen? Er zijn kinderen die vertellen dat ze niet alleen buiten mogen, omdat het te gevaarlijk is. Er zijn kinderen die een rijkgeschakeerd vrijetijdsleven hebben, maar zich daar niet zelf naartoe kunnen verplaatsen. Maar er zijn ook kinderen die alleen naar school mogen gaan, boodschappen kunnen gaan doen, buiten kunnen gaan spelen.

De concrete manieren waarop kinderen zich kunnen en mogen verplaatsen in hun buurt en in de stad, hebben wel degelijk ook een invloed op de manier waarop ze zich tot hun buurt en tot de stad verhouden. Er zijn kinderen die als het ware van eiland naar eiland gaan (gebracht worden), er zijn ook kinderen die elk hoekje en kantje van hun buurt kennen.

Ouders zijn erg belangrijke 'bemiddelaars' in de mogelijkheden van kinderen, zeker ook als het over mobiliteit gaat. Ze zijn helemaal niet de enige, maar wel belangrijk. Dit kunnen we verder illustreren aan de hand van het thema (on)veiligheid.

2.2.6 (On)veiligheid: op het kruispunt tussen beschermd worden en ermee leren omgaan

Net zoals mobiliteit is **(on)veiligheid** een thema dat verweven is met het dagelijks leven van kinderen. Het doorkruist dus ook de beleidsdomeinen. (On)veiligheid komt in elke sessie aan bod, maar wel op verschillende manieren.



In sommige workshops is (on)veiligheid een thema dat als vanzelfsprekend aan bod komt wanneer kinderen over hun 'leukste' en 'stomste' plekken vertellen. Ze kunnen voor verschillende situaties en van verschillende mensen erg specifiek aangeven wat er (on)veilig aan is. *Daar is zo'n meneer, die drinkt altijd red bull en roept naar ons.* Gevaarlijke plekken worden soms ook in de mental maps getekend.

Figuur 13: Mental map met aanduiding van gevaarlijke plek

Sommige kinderen leren al vroeg in te schatten wanneer een bepaalde situatie (on)veilig is. Ze veralgemenen dit niet, maar beschrijven het zeer specifiek. In de klassessie in Genk valt op hoe specifiek en gedetailleerd de kinderen over (on)veiligheid kunnen vertellen. Andere kinderen spreken eerder in categorieën van (on)veiligheid, wat te maken lijkt te hebben met onbekendheid en onwennigheid.

- (K) *Ik ben bang als we op uitstap gaan.*
- (B) *Waarom dan?*
- (K) *Daar zijn zo allemaal vreemde mensen.*

Zeker voor het thema (on)veiligheid wordt duidelijk dat kinderen van anderen leren wat (on)veilig is. Ouders spelen een grote rol in het benoemen van (on)veiligheid van een situatie of een plek. *Ik mag daar niet komen, want de auto's rijden daar als zotten.*

Ook voor een thema als veiligheid blijkt dat kinderen agency kunnen uitoefenen. Dat wordt vooral mooi geïllustreerd in de workshops bij de tieners. Hun school is omgeven door een paar drukke wegen, en ze hebben duidelijke instructies gekregen van hun ouders welke weg ze wel en niet mogen nemen. Toch vinden de leerlingen het lastig om een omweg te nemen als deze 'gevaarlijke straten' korter zijn.

Het thema (on)veiligheid kan tot erg verschillende reacties en bedenkingen leiden. Vanuit een agency-perspectief bekeken kunnen kinderen door de confrontatie met (on)veiligheid een ruimer handelingsrepertoire ontwikkelen om met die (on)veiligheid om te gaan. Zelf zoeken ze daarvoor ook steun bij anderen: ouders, vrienden, leerkrachten, de politie. Er zijn ook kinderen die vooral bescherming krijgen en zoeken, en die een aantal situaties liefst vermijden.

2.2.7 De verscheidenheid tussen kinderen mag niet geminimaliseerd worden

Bestaat de kindvriendelijke stad? Dat valt moeilijk te zeggen. Uit dit onderzoek bleek dat de stad niet voor alle kinderen hetzelfde betekent. Zelfs binnen één stad hebben niet alle kinderen en jongeren gelijkaardige mogelijkheden.

Essentieel is dan ook de vaststelling dat de stad nauwelijks een gedeeld referentiekader is voor kinderen: ze kijken daarnaar vanuit leefsituaties die erg verschillend zijn op ruimtelijk, sociaal en cultureel vlak. Om te weten in welke mate de handelingsmogelijkheden van kinderen vergroot of ingeperkt worden door het stedelijk beleid, is dan ook inzicht nodig in de concrete contexten van waaruit kinderen zich uitspreken over de stad. Dit is in de vragenlijst opgenomen door te peilen naar type woonomgeving waarin kinderen wonen en naar de *family affluence*².

In Gent Dampoort wordt duidelijk dat de kinderen eigenlijk wel willen kunnen sporten. Ze zijn dolenthousiast over het zwembad Rozebroeken, maar dat is eigenlijk te duur voor sommige kinderen. Sommigen willen gaan sporten in een sportclub, maar ook dat is te duur. Voetballen dan maar. Maar er is geen plek op straat om te voetballen.

In een van de Leuvense scholen (de Appeltuin) hebben de meeste kinderen erg veel hobby's. Ze vragen niet naar nog meer mogelijkheden tot vrijetijdsbesteding. Sommige kinderen worden met nogal wat burenhinder geconfronteerd. Het is de enige groep waar 'studenten' een thema is.

Dit impliceert dat je op basis van de vragenlijst en een kindgerichte Stadsmonitor niet één programma voor kindvriendelijkheid kunt ontwikkelen dat geldt in alle steden of zelfs op het niveau van één stad. Een stad moet zich vooral ook durven uitspreken over hoe ze wil omgaan met kinderen in verschillende omstandigheden. Dit ligt dan ook in het verlengde van de bedoeling van de Stadsmonitor, die een reeks indicatoren aan steden aanbiedt, en waar steden dan mee aan de slag kunnen gaan.

Dat bepaalt ook de keuze – in dit onderzoek – om per setting uitgebreider te rapporteren. Pas in de context kunnen thema's duidelijk naar boven komen. Om handelingsmogelijkheden te vergroten is inzicht in de beleving belangrijk, maar inzicht in de beleving zegt niet direct waar een stad op moet inzetten. Die keuzes moet een stad zelf maken.

Welke rol kan en wil de stad opnemen? Als de stad wil dat kinderen 'diversiteit leren kennen', dan vraagt dat in de concrete situaties om een heel andere aanpak, terwijl het voor alle kinderen wel gaat om leefwereldverbreding.

2.3 Afsluitend

In deze perceptiestudie stonden 5 vragen voorop. Deze vragen moesten helpen om zowel een beeld te krijgen van de manier waarop kinderen en jongeren de stad beleven, als om de opmaak van de vragenlijst te beïnvloeden. Een dubbele onderzoeksfocus dus. De

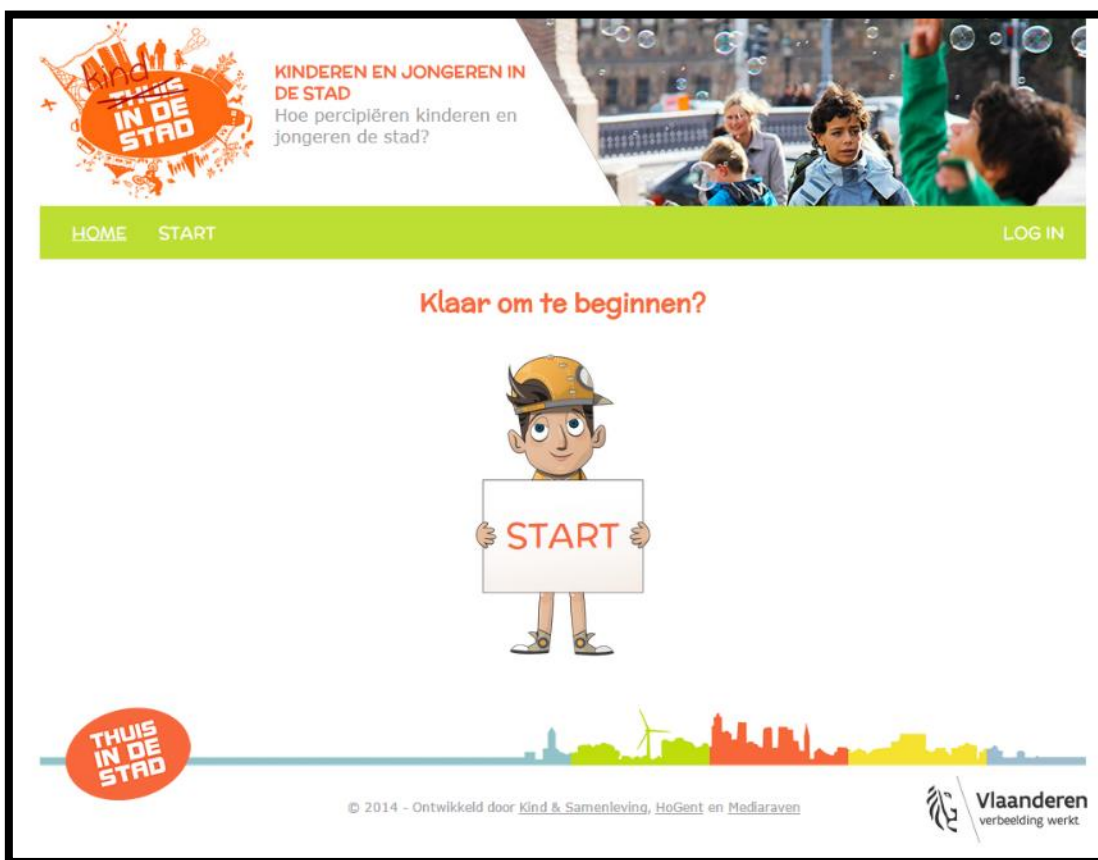
² Eerdere studies hebben aangetoond dat jonge kinderen het inkomen, opleidingsniveau en beroep van hun ouders niet accuraat kunnen rapporteren. Het gebruik van deze traditionele SES-indicatoren leidt doorgaans tot methodologische problemen zoals een hoge non-respons en selectieve bias, met een grotere non-respons bij kinderen uit maatschappelijk kwetsbare gezinnen (Currie et al., 2008). Omwille van de problemen die deze indicatoren met zich meebrengen is de Family Affluence Scale (FAS) ontwikkeld die gebruikt kan worden als een alternatieve maat van socio-economische status van het gezin.

conclusies die onder §2.2 besproken worden, verwijzen stuk voor stuk naar die dubbele focus. In de volgende hoofdstukken gaan we na hoe we die inzichten ook kunnen vertalen in een vragenlijst.

We kozen ervoor om in dit rapport niet uitgebreid in te gaan op de gedetailleerde inzichten uit elke klas, maar wie geïnteresseerd is in de verslagen per klas, kan die raadplegen in de bijlagen bij hoofdstuk 2. Daaruit komt naar voor dat de stad voor een diverse groep kinderen ook een heel andere beleving met zich meebrengt.

3 Naar een vragenlijst met antwoordopties voor kinderen en tieners

De ontwikkeling van een reproduceerbaar onderzoeksdesign in het kader van de Stadsmonitor



Figuur 14: Startscreen digitale bevraging kindindestad.be

Deze deelstudie werd uitgevoerd door Kind & Samenleving vzw i.s.m. Mediaraven vzw

Medewerkers Kind & Samenleving: Francis Vaningelgem (projectleider), An Piessens en Marlies Marreel

Medewerkers Mediaraven: Robin Kossi en Andy Demeulenaere

Aan welke voorwaarden moet een reproduceerbaar onderzoeksdesign voldoen waarin kinderen en tieners bevestigd worden over de stad?

Inzet van de tweede onderzoeksfase is de ontwikkeling van een vragenlijst met antwoordmogelijkheden voor kinderen en jongeren over de stad. Dit hoofdstuk brengt verslag over de keuzes die gemaakt zijn voor deze vragenlijsten voor kinderen (7 tot 10 jaar) en tieners (11 tot 15 jaar). De vragenlijst is in september in een testversie afgenomen in 6 steden. In dit hoofdstuk geven we ook aan welke bijstellingen aan de vragenlijst nodig waren op basis van de testbevraging. In het volgende hoofdstuk is de vragenlijst opgenomen, zoals die getest is. De bijgewerkte vragenlijst kan geraadpleegd worden in de bijlagen. De inhoudelijke rapportage van de testbevraging kan de lezer vinden in het vijfde hoofdstuk.

3.1 Keuzes

In deel 1 van de studie voerden we een kwalitatief onderzoek uit met kinderen en tieners uit 5 klassen in 3 steden, over hun percepties op de stad.

Die deelstudie mondde uit in twee soorten inzichten: (1) we kregen **inhoudelijk** meer inzicht in hoe kinderen en tieners de stad percipiëren en (2) we kregen **methodisch** meer inzicht in de manier waarop we kinderen vragen kunnen stellen over de stad.

In dit hoofdstuk gaan we uitgebreider in op een aantal keuzes die moeten gemaakt worden voor de constructie van een vragenlijst voor kinderen en jongeren. Die keuzes worden mee ingegeven door de resultaten uit de kwalitatieve studie, maar ook door de keuzes die eerder al gemaakt zijn in het traject dat het team Stedenbeleid van het Agentschap voor Binnenlands Bestuur samen met de studiedienst van de Vlaamse Regering aflegde in de zoektocht om een kindfocus in de Stadsmonitor in te bouwen. Vooraleer de concrete vragenlijst met antwoordopties kan voorgesteld worden, willen we ingaan op de keuzes die het ontwerp van de vragenlijst mee sturen.

Aan de vragenlijst gaan 3 soorten keuzes vooraf.

- De keuze om in het ontwerp van het onderzoeksdesign aan te sluiten bij het bestaande instrumentarium van de Stadsmonitor.
- De keuze om de vragenlijst aan te bieden in een digitale tool.
- De keuze om kinderen aan te spreken als medeburgers.
- De keuze om de vragen in de vragenlijst meer te enten op de leefwereld van kinderen en jongeren, eerder dan op beleidsdomeinen.

3.1.1 De vragenlijst voor kinderen en jongeren sluit aan bij het bestaande instrumentarium van de Stadsmonitor

Hoe kinderen en tieners de stad percipiëren, kan op verschillende manieren onderzocht worden. Stuyck & Jacques gingen bijvoorbeeld na hoe kindvriendelijkheid in steden in wetenschappelijke literatuur en in concrete praktijken geoperationaliseerd werd (Stuyck & Jacques, in Bral & Schelfhaut, 2013).

De opdracht voor deze studie is expliciet om een **vragenlijst met antwoordopties** te ontwikkelen, in een design dat later ook gerepliceerd kan worden.

Dit hield in dat we er van bij aanvang voor kozen om ook de visiematrix en de 10 beleidsdomeinen die met de Stadsmonitor opgevolgd worden, mee op te nemen in de constructie van onderzoeksmateriaal (Cops et al., 2013; De Visscher & Reynaert, 2013a). In deze visiematrix wordt de visie op de wenselijke toekomst voor de Vlaamse groot- en centrumsteden concreter gemaakt (Bral, Jacques, Schelfaut, Stuyck, & Vanderhasselt, 2011).

De Stadsmonitor doet beroep op verschillende soorten bronnen:

- Centrale databanken of surveys beschikbaar in federale of Vlaamse instellingen;
- Decentrale data die door de steden zelf worden verzameld en bezorgd;
- En een survey bij de inwoners van de groot- en centrumsteden.

Het in deze studie ontwikkelde onderzoeksdesign sluit bij die survey aan, om zo ook kinderen tussen 6 en 15 jaar te bevragen als inwoners van een stad.

In een volgend hoofdstuk worden de vragenlijsten voor kinderen en tieners voorgesteld. Ook voor deze vragenlijsten kozen we ervoor om zo veel mogelijk aan te sluiten bij de vragenlijst zoals die aan volwassenen voorgelegd wordt.

Toch maken we – op basis van het kwalitatieve onderzoek – ook een aantal specifieke **kindgerichte keuzes** voor deze vragenlijst.

De vragenlijst voor kinderen richt zich op wat **kinderen kunnen, mogen en willen doen** in hun buurt en in de stad (De Visscher & Reynaert, 2013). Dit houdt in dat we eerder vragen naar de **handelingsmogelijkheden** van kinderen, dan naar hun tevredenheid over voorzieningen. De vragen worden waar mogelijk gesteld in de 'ik'-vorm, en peilen naar iets wat kinderen kunnen doen. Zo stellen we bv. de vraag: "Ik heb genoeg natuur om in te spelen". Dat gaat verder dan "er is genoeg groen in mijn buurt." Uit de klasworkshops leerden we immers dat 'groen waar je niet mag komen' eerder als 'stom groen' beschouwd wordt. Vooral de bespeelbaarheid van dat groen maakt het tot een kwaliteit voor kinderen.

Kinderen en tieners leken zich in het kwalitatieve onderzoek veel meer te associëren met hun buurt en de plekken waar ze kwamen dan met 'de stad'. Dat maakt dat we ervoor kiezen om een concrete stadsnaam aan te bieden, daar waar er vragen op stadsniveau gesteld worden. Dit is ook in de constructie van de tool opgenomen: een administrator kan vooraf een stadsnaam ingeven, zodat kinderen telkens een concrete stadsnaam aangeboden krijgen. Bovendien kiezen we ervoor om toch veel meer bij het buurtniveau te blijven, omdat dat – zeker voor de jongere kinderen – de concrete werkelijkheid is waartoe zij zich verhouden³.

In het kwalitatieve onderzoek werd duidelijk dat domeinen als **veiligheid** en **mobiliteit** veeleer een beleefde realiteit zijn, en dus altijd in relatie tot een ander onderwerp bevestigd moeten worden. In de vragenlijst worden veiligheid en mobiliteit

³ De Visscher & Reynaert verwijzen in hun visietekst naar de ecologische zones van Baacke (De Visscher & Reynaert, 2013). In het kwalitatieve onderzoek werd duidelijk dat in de leeftijdsgroep die we met dit onderzoek aanspreken, een grote verschuiving plaatsvindt in de zones die ze tot hun leefwereld beschouwen. Desalniettemin blijft 'de buurt' ook voor de tieners een belangrijk referentiekader.

nauwelijks afzonderlijk bevestigd, maar veel meer in functie van wat kinderen kunnen en mogen doen., eerder dan dat we vragen naar concrete vervoersmiddelen, hoewel die ook bevestigd worden.

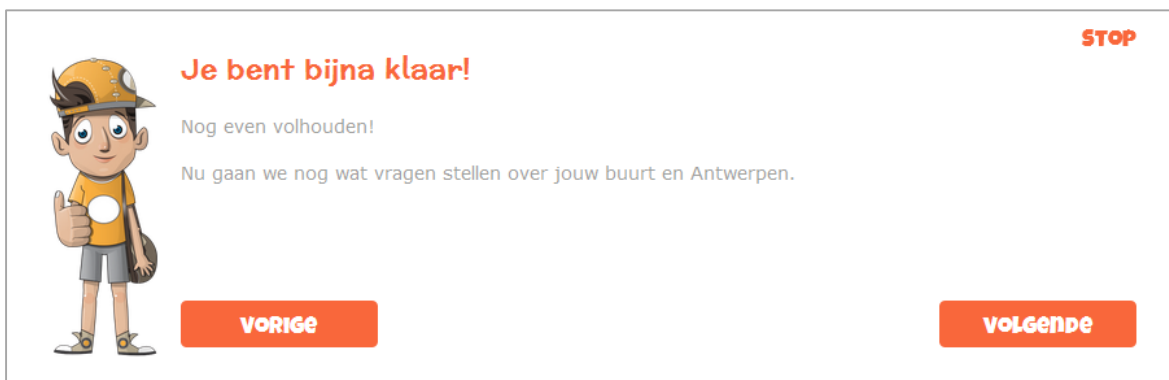
Eerder dan de 11 domeinen uit de visiematrix te bevestigd, kiezen we er bovendien voor om een aantal leefwereldgerichte thema's aan te kaarten voor kinderen en tieners. Dat houdt dan weer in dat verschillende beleidsdomeinen door elkaar lopen in de leefwereld. In bijlage bij dit hoofdstuk wordt een overzicht opgenomen van de vragen van de stadsmonitor en wat ermee gebeurt in functie van deze vragenlijst voor kinderen en tieners.

3.1.2 De vragenlijst wordt aangeboden in een digitale tool

Voor de afname van de vragenlijst kozen we voor de opmaak van een digitale tool. Zo'n tool is flexibel. De vragenlijst kan bijvoorbeeld ingekort worden omdat de leerlingen enkel de vragen voorgeschoteld krijgen die op hen van toepassing zijn. Het zorgt er ook voor dat deze tool in de tijd verder uitgewerkt, ingekort of uitgebreid kan worden.

Daarnaast worden de data meteen geregistreerd in een databestand. Dat impliceert dat de data nadien niet meer ingeponst moeten worden.

We kozen ook voor een digitale tool omdat het invullen van vragen op een digitale manier helemaal inspeelt op hoe kinderen en jongeren momenteel leren, opzoeken en lezen. Door de tool zo gebruiksvriendelijk te maken, wilden we de leerlingen ook stimuleren om zoveel mogelijk vragen in te vullen. En dit tot op het einde van de rit vol te houden.



Figuur 15: Begeleiding tijdens het invullen van de vragenlijst

De survey voor volwassenen wordt door middel van een postenquête afgenomen (Bral et al., 2011, pp. 17–18). Voor de bevestigd van kinderen en jongeren wilden we de testbevestigd via scholen organiseren. Hoewel die strategie gebruikelijk is voor bevestigd bij kinderen en jongeren, heeft ze zowel inhoudelijk als praktisch nadelen. Het inhoudelijke nadeel is dat kinderen en jongeren niet noodzakelijk in de stad wonen waar ze naar school gaan. Die mogelijkheid neemt toe van zodra kinderen naar het secundair onderwijs gaan. Daarover wordt ook gerapporteerd in het vijfde hoofdstuk.

Daartegenover staat dat uit het kwalitatieve onderzoek bleek dat kinderen zich niet lijken te verbinden met de stad – zelfs als ze inwoner van de stad zijn. Ze verbinden zich met een buurt, een deelgemeente, een district. De moeilijkheid ligt dus vooral in de manier waarop de bevestigd van de stad bevestigd wordt bij kinderen en jongeren. Een praktisch nadeel is dat de toegang tot scholen niet altijd even gemakkelijk is. Scholen worden immers als toegangspoort aangesproken voor meerdere onderzoeken, en geven ook aan overbevestigd te zijn.

In de verslaggeving van de testbevestigd bespreken we hoe groot het percentage is van de kinderen en jongeren die niet in de stad zelf wonen. Daarnaast rapporteren we over de rekrutering van en de respons van de scholen.

3.1.3 De vragenlijst spreekt kinderen aan als medeburgers

Dit onderzoek is opgezet met de intentie om kinderen als medeburgers aan te spreken. Deze abstracte positie wordt op verschillende manieren concreter gemaakt.

Ten eerste werd in de kwalitatieve studie expliciet gevraagd naar de prioriteiten die kinderen stellen voor de stad. Dit gaat verder dan enkel naar hun eigen leefwereld vragen. Hoewel de oefening niet altijd even eenvoudig was, blijkt wel dat kinderen erin slagen om bij het stellen van prioriteiten ook buiten hun eigen leefwereld te treden.

In deze vragenlijst wordt voor sommige thema's ook duidelijk gevraagd naar de mogelijkheden die andere groepen dan kinderen in de buurt en in de stad ervaren. De kans bestaat dat kinderen het antwoord niet altijd weten. Toch vinden we het – vanuit een idee van medeburgerschap – belangrijk om kinderen ook vragen te stellen over de mogelijkheden die anderen in de stad ondervinden. Deze keuze ligt ook in lijn van de visie die De Visscher & Reynaert ontwikkelden voor een kindfocus in de Stadsmonitor (De Visscher & Reynaert, 2013).

Een tweede manier om het medeburgerschap van kinderen serieus te nemen, is door veel aandacht te schenken aan de manier waarop kinderen over de stad en over de onderwerpen uit de beleidsdomeinen spreken. Dat maken we op volgende manieren concreet:

- We nemen zo veel mogelijk de termen die kinderen gebruiken over.
- De vragen worden zo concreet mogelijk gesteld.
- De vragen worden zo eenduidig mogelijk gesteld (we stellen slechts één vraag per keer).
- De abstracte woorden worden zo weinig mogelijk gebruikt. Waar ze niet vermeden kunnen worden, bieden we de mogelijkheid aan om bijkomend uitleg te vragen.

Tot slot krijgen de kinderen op elk scherm de mogelijkheid om met de vragenlijst te stoppen.

Het invullen van de vragenlijst zou niet verplicht moeten worden, en kinderen moeten de kans krijgen om te beslissen om ermee te stoppen. Daarom willen we op elk scherm een 'exit-mogelijkheid' aanbieden (Meire et al., 2014). Dit is belangrijk vanuit het idee van medeburgerschap, zeker in een schoolse context (waar kinderen vaak ook afstand moeten doen van de mogelijkheid om te kiezen). Kinderen worden echter wel aangemoedigd om de vragenlijst volledig in te vullen. Wanneer ze naar het einde van de vragenlijst geneigd zouden zijn om ermee te stoppen, verschijnt er een aanmoedigingsscherm waar staat hoeveel vragen de kinderen 'nog maar' moeten invullen (zie ook Zaman, 2011).

3.1.4 Vragen stellen over leefwereld in plaats van over beleidsdomeinen

Uit vorige paragrafen bleek dat we de vragenlijst zodanig willen opbouwen dat die meer aansluit bij de leefwereld van kinderen. Dit willen we op volgende manieren concreter maken:

- Eerst worden de identificatievragen voorgelegd. Op die manier kunnen de vragenlijsten ook nog gebruikt worden wanneer de kinderen de vragenlijst niet volledig invullen.
- Daarna worden enkele thema's voorgesteld. Naargelang de leeftijd van de kinderen, wordt er een keuze gemaakt tussen het aantal thema's dat ze moeten invullen. In die thema's worden verschillende beleidsdomeinen geïntegreerd aangeboden.
- Daarna worden er enkele vragen over de buurt en de stad gesteld, analoog met de vragenlijst voor volwassenen.
- We stellen algemene vragen over 'bemiddeling', omdat uit de kwalitatieve studie bleek dat bemiddelaars een rol spelen in de ontsluiting van de stad en de buurt voor kinderen. Het heeft veel minder zin om kinderen te vragen naar informatiestrategieën van de stad, dan om hen te vragen via wie ze iets te weten gekomen zijn.
- Het aantal items dat bevroegd wordt is gereduceerd ten opzichte van de vragenlijst voor volwassenen. Toch is in de testfase veel aandacht gegaan naar de haalbaarheid van het invullen van de vragenlijst.

3.2 Opzet van de testbevraging

Nadat de vragenlijst ontwikkeld en bijgewerkt was op basis van bespreking met de begeleidingsgroep en opdrachtgever, werd hij gedigitaliseerd en in de tweede helft van september afgenomen in 6 steden.



Figuur 16: Gedigitaliseerde vragenlijst www.kindindestad.be

Welke inzichten deden we nu op uit de testbevraging, en tot welke bijstellingen aan de vragenlijst leiden die inzichten? Dat is de focus van het vervolg van dit hoofdstuk. Inhoudelijk wordt over de testbevraging gerapporteerd in het vijfde hoofdstuk.

De vragenlijst werd afgenomen bij kinderen en jongeren tussen 8 en 15 jaar, meer bepaald bij kinderen van het 3^{de} leerjaar tot en met het 3^{de} middelbaar. In de keuze van de scholen hielden we rekening met de bevolkingsamenstelling. In het lager onderwijs deden we dat door ook de leerlingkenmerken⁴ van de school na te gaan. In de secundaire scholen streefden we een spreiding over de studierichtingen na. Voor een meer gedetailleerd overzicht van de steekproeftrekking, verwijzen we naar hoofdstuk 5.

3.2.1 Geplande aanpak van de testbevraging

Elke testsessie werd door 2 medewerkers begeleid. Dit liet toe dat iemand aanspreekbaar was voor de leerlingen en dat iemand anders verslag kon nemen van de testsessie.

Vooraf werd besloten om variatie te brengen in de manier waarop we de vragenlijst zouden begeleiden. We willen immers weten welk minimum aan begeleiding er nodig is om de afname van de vragenlijst succesvol te laten verlopen. We varieerden op 2 elementen:

⁴ www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken "In het gewoon basisonderwijs bestaat er sinds 1 september 2012 geen apart geïntegreerd ondersteuningsaanbod meer, maar maken de SES-lijstijden (toegekend op basis van de socio-economische status van de leerlingen) integraal deel uit van de omkadering. Om de socio-economische status van de leerlingen te vatten, wordt gebruik gemaakt van de volgende indicatoren: thuistaal van de leerling; het ontvangen van een schooltoelage; het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder." (www.ond.vlaanderen.be) Het nadeel is dat dit overzicht geldt voor het leerlingenaantal van de volledige school. Een uitsplitsing naar de klassen is dus niet voorhanden. Om dit te verkrijgen diende de school dit zelf aan te geven. Maar voor scholen was dit ook niet evident om dit uit te splitsen per klas.

- Er wordt al dan niet een uitgebreide inleiding gegeven. Bij een minimale inleiding zou de uitleg in de tool moeten volstaan.
- Er mogen al dan niet vragen gesteld worden tijdens het invullen van de vragenlijst.

De verschillende benaderingen werden toegewezen aan de verschillende klassen op basis van de volgende overwegingen:

- Gaat het om een grote groep of een kleine groep? Kan er met andere woorden sterk of minder sterk individueel begeleid worden?
- Gaat het om een school met veel SES-uren of weinig SES-uren? Zal er met andere woorden, vermoedelijk, veel nood zijn aan extra begeleiding of niet?
- Verder werden benaderingen toegewezen opdat vergelijkingen tussen klassen onderling min of meer mogelijk werden. Bv: zien we een verschil tussen twee leeftijdsgroepen (met dezelfde benadering) uit dezelfde school? Bv: zien we een verschil (bijvoorbeeld naar respons) tussen een klas met inleiding en zonder mogelijkheid tot het stellen van vragen, en een school zonder inleiding en zonder de mogelijkheid tot het stellen van vragen?

Al na de allereerste sessie bleek het onrealistisch, of absoluut 'kind-on-vriendelijk' om kinderen uit het lager onderwijs de vragenlijst te laten invullen zonder uitgebreide inleiding of zonder de mogelijkheid om vragen te stellen. Dit zou bij de kinderen voor enorm veel frustraties gezorgd hebben. Bovendien zou het ons heel wat minder informatie opgeleverd hebben. Er kwamen niet alleen veel vragen over technische moeilijkheden (in verband met het internet, het gebruik van de computers of tablets, foutmeldingen allerhande,...) maar ook over inhoudelijke moeilijkheden.

Daarom besloten we meteen na de eerste testsessie (die doorging in een 6^{de} leerjaar) dat we de verschillende bevragingomstandigheden overboord zouden gooien, in ieder geval zeker voor de klassen uit het lager onderwijs.

De bijsturing van de bevragingomstandigheden gebeurde omwille van 2 redenen: (1) Het zou voor de kinderen frustrerend en moeilijk worden om de vragenlijsten in te vullen. En (2) de vragen die door kinderen gesteld werden vormden voor ons een schat aan informatie in verband met de begrijpbaarheid en gebruiksvriendelijkheid van de vragenlijst.

Ook bij de testsessies in de secundaire scholen kozen we ervoor steeds de mogelijkheid open te laten om vragen te stellen, opnieuw omwille van de twee bovenstaande redenen. Hier varieerden we echter wel in de inleiding:

- In Antwerpen gaven we een lange inleiding. Net zoals in de lagere scholen werden de eerste schermen samen overlopen: de inleiding, de tips, de oefenvragen en de info over de moeilijke woorden. Daarna gingen de jongeren van start.
- In Aalst en Genk probeerden we uit of enkel een korte toelichting over wie wij waren, wat we kwamen doen en wat de bedoeling was van deze testsessies, voldoende was. Dit bleek zo te zijn, hoewel opviel dat veel jongeren de eerste schermen niet lazen en gewoon op 'volgende' klikten.

3.2.2 Verloop van de testbevraging

3.2.2.1 Bevragingen aanmaken

In elke testsessie maakten we voor de start van de sessie een online bevraging aan. Volgende gegevens werden al voor de groep ingegeven en moesten enkel nog bevestigd worden door de leerlingen: leeftijd (kinderen of tieners), stad, school, klas.

Via de overzichtspagina op de website konden de kinderen en de jongeren doorklikken naar hun bevraging. Deze aanpak vermindert de hoeveelheid gegevens die kinderen zelf moeten ingeven, én vermindert ook de kans op fouten.

3.2.2.2 De bevragingen openen

In sommige klassen konden de kinderen onmiddellijk beginnen aan de bevraging. In andere klassen zetten we deze stappen niet of slechts gedeeltelijk. Dan lieten we de kinderen bijvoorbeeld zelf de internetbrowser openen en surfen naar de website 'www.kindindestad.be'. De kinderen mochten wel telkens zelf op 'start' drukken en vervolgens op hun eigen klas.

3.2.2.3 Een algemene inleiding bij het onderzoek

In elke klas stelden de onderzoekers zich voor, en stelden we het onderzoek voor, ingekaderd in het proces van de Stadsmonitor. De kinderen kregen expliciet de boodschap dat ze niets fout konden invullen, en dat mislukkingen of fouten aan de tool zelf lagen.

Voorbeeld intro

Wij werken momenteel aan een onderzoek in het kader van de Stadsmonitor. De Stadsmonitor is een vragenlijst over wat mensen vinden van de stad waarin ze wonen. Deze vragenlijst bestaat al voor volwassenen, maar nog niet voor kinderen. Wij hebben nu de opdracht gekregen om ook zo'n vragenlijst te maken voor kinderen en jongeren. We zijn hier al enkele maanden mee bezig, en nu hebben we een eerste 'eindresultaat'. Wij hebben dit zo goed mogelijk gedaan, en we zijn er dus al wel een beetje tevreden over. Toch denken we dat er ook nog heel wat fouten in zitten. Jullie mogen deze test straks invullen op de computer. Op basis van jullie opmerkingen en de moeilijkheden die jullie ondervinden, gaan wij deze dan nog aanpassen. **Als er iets misloopt, ligt dit niet aan jullie!**

Vervolgens vroegen we of iedereen Nederlands begreep. Wanneer dat niet het geval was, zochten we tijdens de sessie naar een oplossing. Daarna vroegen we ook of iedereen met een laptop of een computer kon werken. De kinderen beaamden dat meestal, maar we merkten dat er toch nog een en ander misloopt door een verkeerd gebruik. (Meire et al., 2014)

3.2.2.4 Extra toelichting bij gebruik vragenlijst

Er zijn 3 zaken die vooraf toelichting nodig hebben. Deze uitleg werd klassikaal gegeven in alle lagere scholen, niet aan de hand van een beamer, maar door het gezamenlijk overlopen van het begin van de vragenlijst. Ook in de secundaire school in Antwerpen werd dit gedaan, in Aalst en Genk hebben we dit achterwege gelaten.

- **De antwoordstructuur van de vragen**
- **'Eerste hulp' bij moeilijke woorden**

Tijdens de klassessies merkten we dat kinderen een aantal meer abstracte woorden niet kennen, maar met een kleine uitleg wel verder kunnen. In de tool was voor een beperkte reeks woorden een uitleg voorzien, kinderen konden namelijk doorklikken.

- **Veranderen van antwoord**

Kinderen vinden het belangrijk om het juiste antwoord te kunnen geven. We wilden ook duidelijk maken dat ze nog van antwoord mochten veranderen.

3.3 Verloop van de testbevragingen

3.3.1 Algemene vaststellingen

3.3.1.1 Je mening geven is leuk

De kinderen en jongeren reageerden positief op de bevraging. De meesten vonden het leuk, om uiteenlopende redenen. Sommigen vonden het leuk om op de tablet of op computer te kunnen werken, sommigen zagen het als een soort spel. Kinderen vonden het ook leuk om hun mening te mogen geven en vonden het leuk dat ze dat elk afzonderlijk mochten doen. Deze vaststelling ligt in de lijn van de ervaring tijdens de klassessies, waar eveneens bleek dat kinderen graag over hun leven vertellen. Niet te onderschatten is het volgende: kinderen vinden het leuk om (even) uit de les te mogen stappen voor zo'n vragenlijst.

De kinderen namen de vragenlijst heel serieus en wilden alles goed invullen. Als de juiste antwoordmogelijkheid er niet bij staat, dan vinden ze dit lastig. Kinderen willen concreet kunnen antwoorden en willen ook de juiste nuance kunnen aanbrengen in hun antwoord. Dit leverde bijvoorbeeld problemen op bij die vragen waar ze alleen maar 'ja', 'nee', of 'ik weet het niet' konden antwoorden.

Bij ons in de straat maken ze soms de ruitenwissers van de auto's kapot, maar dat gebeurt niet altijd. (Meisje, TSO)

3.3.2 Vaststellingen over het werken met een digitale tool

3.3.2.1 Over de website en het figuurtje



De kinderen en jongeren waren in het algemeen erg positief over de website. Ze vonden hem 'mooi' en vonden het begeleidende figuurtje ook leuk. Sommige tieners vonden dit begeleidende figuurtje wat kinderachtig. Ze stelden voor om een ander figuurtje te nemen, dat wat meer aansloot bij tieners. In het algemeen moet er wat meer onderscheid gemaakt worden tussen de vragenlijst voor kinderen en voor tieners, ook in het woordgebruik.

Aanpassing: een avatar samen laten stellen?

Als het mogelijk is om de kinderen en jongeren bij aanvang zelf een avatar samen te laten stellen, zou dat hen de mogelijkheid bieden om het figuurtje zelf te kiezen. En het biedt eveneens een spelelement.

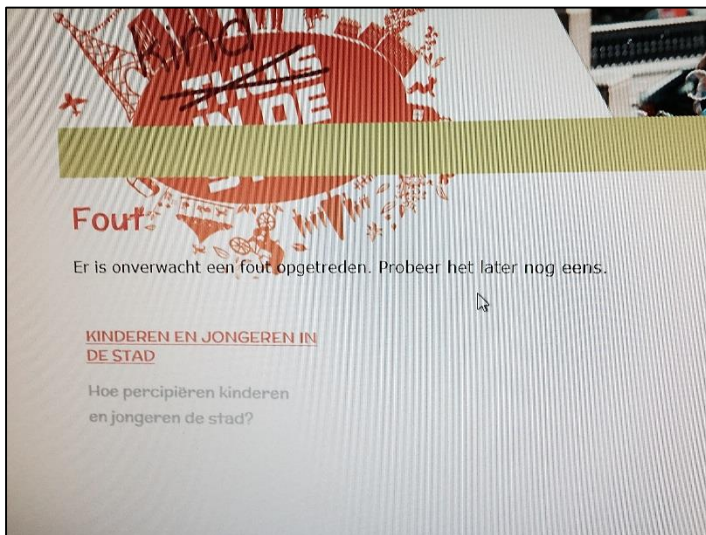
3.3.2.2 De nood om terug te kunnen gaan op de website

Op de website konden de kinderen vooruit klikken (met de 'volgende' knop), maar niet meer terug. Dat was ingevoerd omdat de inhoudelijke thema's ad random werden aangeboden, en omdat dit problemen kon opleveren voor de database. Toch wilden ze zelf nog terug kunnen klikken, omdat ze soms nog een antwoord wilden veranderen. Omdat dat niet mogelijk was in de tool zelf, gebruikten ze de knoppen van de browser zelf. Dat gaf foutmeldingen. We stellen daarom voor om – indien het technisch mogelijk is – toch de 'vorige' knop in te bouwen.

3.3.2.3 Computers, tablets, updates en reclame

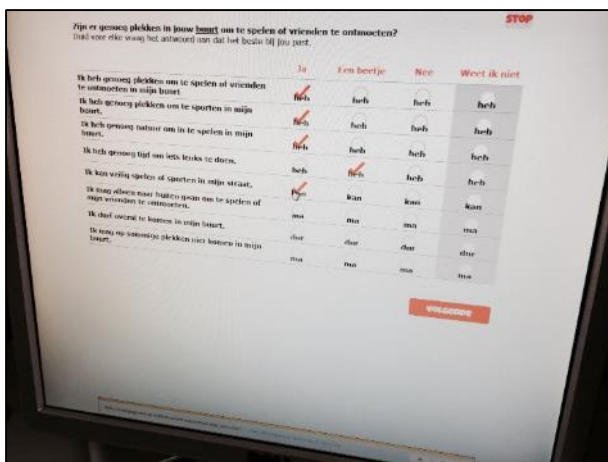
Er doken nogal wat technische problemen op tijdens de testsessies. Sommige problemen hadden te maken met de server waarop de website gehost werd, sommige problemen hadden te maken met de computers waarmee we konden werken en sommige problemen hadden te maken met wat de kinderen zelf deden. Op dit vlak zijn er technisch nog verbeteringen mogelijk, en kan gerichte informatie helpen om problemen te voorkomen.

Sommige kinderen klikten in de browser op 'vorige' om naar een scherm terug te gaan. Dat leverde vaak het onderstaande scherm op. Een manier om dit te vermijden, is door het scherm op 'full-screen' te zetten. Maar kinderen zoeken en vinden een manier om dit weer te sluiten, waarna ze opnieuw toegang hebben tot de pijlen in het browservenster. En wanneer de vragenlijst met een tablet ingevuld wordt kan je ook steeds terugbladeren door met de vinger op het scherm naar links te vegen.



Figuur 17: Veelvoorkomende foutmelding tijdens testsessies

Kinderen veranderen de scherminstellingen (bv naar 150%), omdat ze de woorden niet duidelijk genoeg kunnen lezen of gewoon omdat ze dit leuk vinden. Dit leverde problemen op zoals bvb. blijkt uit onderstaande foto. Dit probleem kwam echter ook af en toe voor wanneer de schermgrootte gewoon op 100% stond (en bleef staan).



3.3.2.4 Problemen door het materiaal

De onderzoekers hadden zelf tablets ter beschikking, maar vaak konden we gebruik maken van de computers van de school zelf. Dat bracht nogal wat moeilijkheden met zich mee:

- Er werd tijdens de sessie een update geïnstalleerd en de computers startten automatisch opnieuw op. Daardoor moesten de kinderen opnieuw beginnen met het invullen van de vragenlijst.
- Wanneer met tablets of computers van de school wordt gewerkt, verschijnt er soms reclame over de website. De kinderen weten dan niet goed waarop ze moeten klikken.
- Een tablet met een azerty-toetsenbord stond ingesteld als qwerty-toetsenbord, waardoor iemand niet kon typen. Over het algemeen zijn er trouwens vaak moeilijkheden met typen, jonge kinderen kunnen dit nog niet zo goed, hoewel ze dit wel graag doen.
- Niet functionerende computers. Tijdens een sessie bleek maar de helft van de 'beloofde' computers te werken, waardoor sommige kinderen moesten wachten om de vragenlijst in te vullen.

Daarnaast stelden we vast dat de vragenlijst goed werkt met Mozilla Firefox en met Google Chrome, maar niet met Internet Explorer.

Te overwegen

Voor een uitrol van de bevraging in de centrumsteden valt het te overwegen om een set tablets aan te kopen, die ontleend kunnen worden door steden om de bevraging uit te voeren.

3.3.3 Vaststellingen bij de testvragenlijst

3.3.3.1 Hoelang doen kinderen erover om de vragenlijst in te vullen?

De tijd die kinderen nodig hadden om de vragenlijst in te vullen, varieerde enorm. Van 15 minuten tot 50 minuten. De kinderen die 50 minuten nodig hadden, hadden vaak ook problemen met lezen. Hetzij omdat ze de Nederlandse taal nog niet goed beheersten, hetzij omdat er bvb. een probleem als dyslexie was. Wanneer we de vragen voorlazen bij de jongere kinderen, ging het invullen veel vlotter. Zelfs zonder extra uitleg.

Lezen of luisteren?

Het valt te overwegen om voor de jongste kinderen de mogelijkheid te voorzien om de vragen voor te lezen. Dat is niet voor alle kinderen nodig, maar het invullen gaat wel vlotter als de vragen voorgelezen worden. (Klassikaal voorlezen is dan weer niet leuk)

Daarnaast zou het goed zijn om voortgang zichtbaar te maken tijdens het invullen van de vragenlijst. Sommige kinderen weten graag hoe lang het nog zal duren.

3.3.3.2 Kinderen lezen de vragen niet

Kinderen lezen de overkoepelende vraag niet, maar konden meestal probleemloos antwoorden. Tot er een vraag kwam die niet duidelijk was aan de hand van de antwoordmogelijkheden.

STOP

Wie vertelt wat je kan doen in jouw buurt of in Antwerpen?
Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het best bij jou past.

| | Ja | Nee | Weet ik niet |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Mijn mama of papa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mijn broer of mijn zus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Een vriend of een vriendin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mijn juf of meester. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mijn oma of opa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Een leider van de <u>jeugdbeweging</u> . | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Iemand van mijn <u>hobby's</u> . | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Iemand anders. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

VORIGE

VOLGENDE

Figuur 18: Wat moet ik hier antwoorden?

Dit zou op verschillende manieren opgevangen kunnen worden.

- De vraag wordt telkens bij de antwoordmogelijkheden opgenomen. Een argument hiertegen is dat kinderen nu al vonden dat er veel herhaling was in de vragen.
- Een andere mogelijkheid is om de algemene vraag op een afzonderlijk scherm te zetten, en de kinderen dan te laten doorklikken naar de antwoorden. Op 'volgende' klikken vinden ze immers wel leuk.

Hetzelfde gold ook voor de schermen met wat meer uitleg. In 2 steden werd weinig uitleg gegeven tijdens de test. In die steden wisten de tieners bv. ook niet wat ze moesten doen bij moeilijke woorden.

3.3.3.3 'Soms' of 'een beetje': de nood om nuance te kunnen aanbrengen

Bij die vragen waar kinderen alleen maar 'ja' of 'nee' konden antwoorden, leverde dat problemen op. Kinderen willen graag nuance aanbrengen. Dit was bvb. vooral een thema bij de 'vervelende dingen' in je buurt. Ja, er gebeuren vervelende dingen, maar niet altijd. Een 'ja' lijkt te impliceren dat dat altijd zo is. Elke vraag zal dus de antwoordmogelijkheid 'soms' of 'een beetje' krijgen.

3.3.3.4 Verbeteringen in vraagformulering mogelijk

In enkele vragen zat een dubbele ontkenning besloten. Dit leverde voor de kinderen die ze opmerkten problemen op om te antwoorden. Deze vragen worden aangepast in de definitieve vragenlijst.

3.3.3.5 Meer onderscheid nodig tussen de vragen voor kinderen en voor tieners

In de ontwikkeling van de vragenlijst streefden we zoveel mogelijk samenhang tussen de kinder- en de tienervragenlijst na. Dat heeft als voordeel dat de antwoorden van beide leeftijdsgroepen vergeleken kunnen worden. Toch bleek uit de test bij

tieners dat ze sommige woorden wat kinderachtig vonden: mama en papa moet voor hen 'ouders' zijn, en ze spreken ook niet meer over 'spelen'.

3.3.3.6 De keuzethema's

Kinderen moesten in totaal voor 2 thema's vragen invullen. Ze mochten één thema kiezen en één thema werd ad random toegewezen. Uit de testsessies bleek dat kinderen het kiezen van de thema's nogal verwarrend vinden. Bovendien willen ze over alles wel iets zeggen, ze hebben met geen enkel thema echt problemen. Gezien de tijd die het invullen van de vragenlijst vraagt, stellen we volgende aanpak voor:

- 3^{de} – 4^{de} leerjaar: 1 thema wordt aangeboden (ad random of naar keuze van de stad)
- 5^{de} – 6^{de} leerjaar: 2 thema's worden aangeboden (ad random of naar keuze van de stad)
- 1^e – 3^{de} middelbaar: 3 thema's worden aangeboden

3.3.4 Enkele meer fundamentele discussiepunten

In voorgaande paragrafen rapporteerden we moeilijkheden die op te lossen zijn, hetzij door een technische ingreep, hetzij door begeleiding bij de afname van de vragenlijst te voorzien, hetzij door de vraagformulering aan te pakken.

Tijdens de testsessie werden we echter ook met twee vaststellingen geconfronteerd, die niet met een eenvoudige ingreep op te vangen zijn.

- 1) Kinderen leven in uitermate diverse gezinsomstandigheden. Ogenschijnlijk eenvoudige vragen over het werk van mama en papa, blijken voor sommigen bijna onmogelijk in te vullen., afgezien van het gegeven dat vragen over werk hoedanook al moeilijk in te vullen zijn.
- 2) Kinderen willen de vragen beantwoorden op een zeer concrete manier.

3.3.4.1 Diverse gezinsomstandigheden

Kinderen leven in uitermate diverse gezinsomstandigheden. Ogenschijnlijk eenvoudige vragen, blijken bijna onmogelijk in te vullen voor sommige kinderen. Hieronder geven we een voorbeeld voor 'werk', met daaronder een opsomming van de vragen die kinderen daarbij stelden.

The screenshot shows a questionnaire interface. At the top right, there is a red 'STOP' button. The first section is titled 'Wat doet je mama?' and asks 'Duid het antwoord aan dat bij jou past.' It contains two radio button options: 'Mijn mama gaat werken.' and 'Mijn mama gaat niet werken.' The second section is titled 'Welke taal spreek je thuis met je ouders?' and asks 'Je kan meer dan 1 antwoord aanduiden.' It contains three checkbox options: 'Ik spreek Nederlands met mijn ouders.', 'Ik spreek Frans met mijn ouders.', and 'Ik spreek een andere taal met mijn ouders.' At the bottom right, there is an orange 'VOLGENDE' button.

Figuur 19: Screenshot vragen over het gezin

Enkele voorbeelden van vragen die kinderen stelden

Mijn mama is invalide. Wat moet ik dan antwoorden?

Mijn papa gaat beginnen werken. Wat moet ik dan antwoorden?

Mijn mama volgt een opleiding. Werkt ze dan of werkt ze niet?

Mijn mama werkt thuis, in het huishouden. Is dat ook werken?

Mijn papa werkt bij Ford maar Ford gaat dicht. Werkt hij dan nog?

Mijn mama verkoopt dingen van thuis uit, is dat dan werken?

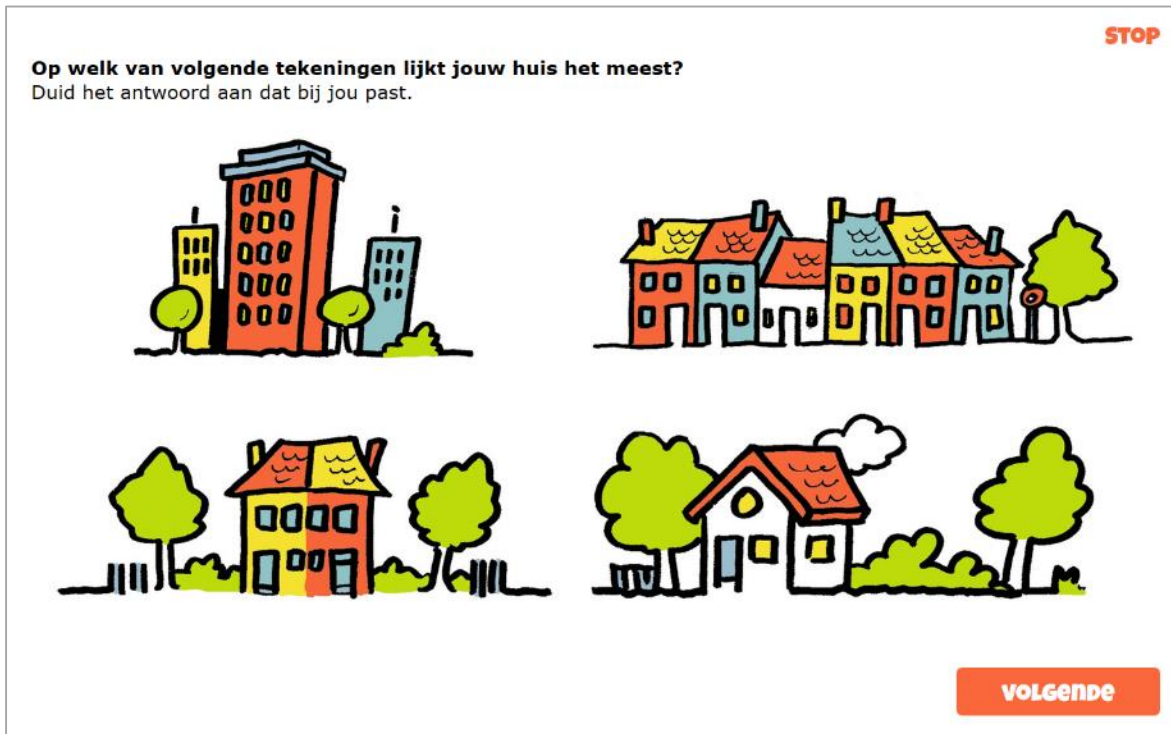
Mijn papa werkte tot vorige week. Mag ik dan aanduiden dat hij werkt?

De diversiteit aan gezinsomstandigheden speelde mee bij volgende vragen:

- Woon je in deze stad (kinderen kregen een specifieke stadsnaam aangeboden)?
- Wat doen je ouders? (ook al werd dit voor 2 ouders afzonderlijk gevraagd)
- Welke taal spreken je ouders? (ook al werd dit voor 2 ouders afzonderlijk gevraagd)
- In welk soort woning woon je? (voor kinderen die in 2 huizen wonen)

Tijdens de bevraging stelden we voor dat kinderen mochten kiezen over welk huis ze antwoord gaven.. Maar wat voor de onderzoekers een pragmatische oplossing was, stelde kinderen soms voor een loyaliteitsprobleem. Sommige kinderen wilden niet kiezen.

Om onderscheid te kunnen maken naar socio-economische kenmerken, is het evenwel zinvol om de items over woontypologie, afkomst van de ouders en thuistaal te behouden. Gezien de factor 'werk,' niet aangegrepen wordt als analyse-element stellen we voor deze vragen te schrappen.



Figuur 20: Screenshot vraag over woontypologie

Een optie is om bij aanvang van de vragenlijst meer vragen over de concrete woon- en gezinssituaties aan te bieden, maar het is nagenoeg onmogelijk om de hele vragenlijst voor twee buurten te laten invullen.

Een andere optie is om de vragenlijst enkel af te nemen bij kinderen die in een stad gedomicilieerd zijn. Dat is echter geen oplossing voor de beleving in 2 huizen en dus ook 2 buurten te wonen.

3.3.4.2 Kinderen willen 'het juiste antwoord' kunnen geven

In de vragenlijst is een evenwicht nagestreefd tussen verschillende overwegingen:

- De vragenlijst kort genoeg houden, om de kinderen niet te ontmoedigen. Niet te veel vragen aanbieden.
- De vragen zo concreet mogelijk stellen, en toch voldoende antwoordmogelijkheid bieden.
- Zo weinig mogelijk abstracte woorden gebruiken.

Toch stelden de kinderen veel vragen, waaruit bleek dat sommige vragen in de vragenlijst niet helemaal pasten bij hun concrete leefsituatie. Sommige vragen doken ook op omdat de kinderen de vraag niet helemaal lasen.

Kinderen willen graag precies hun eigen situatie omschreven zien in de vragenlijst, en vinden het moeilijk als dat niet zo is. Een mogelijkheid is om hen meer zelf te laten invullen. Maar voor de analyse zijn open invulvelden zeer arbeidsintensief. De kans bestaat dat er dan minder informatie verwerkt wordt. Een andere mogelijkheid is om veel voorbeelden te geven, maar dan komt er meer tekst op het scherm te staan. Een laatste mogelijkheid is om dit soort situaties op te vangen in de begeleiding.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de concrete situaties die kinderen aanbrachten tijdens de testbevraging en waarvan ze in eerste instantie niet wisten wat ze moesten invullen.

| Thema | Vragen | Aanpak (tijdens de sessie of nadien) |
|----------------------------------|---|---|
| Broers zussen | <p>en Mijn zus is dood. Wat moet ik invullen?</p> <p>Een stiefzus, is dat ook een zus?</p> <p>Ik heb een halfbroer, maar het was een ongelukske. Telt die dan ook mee?</p> | Dat mag je kiezen (kind vult in: 1 zus) |
| Ouders | Ik woon bij pleegouders. | Dan mag je de vragen daarover invullen. |
| Thuis taal | Ik spreek een andere taal met mijn mama en mijn papa. | Dat kan je apart invullen. |
| Woontypologie | Een wijk ontbreekt (de huizen staan los van elkaar, maar niet zo ver van elkaar) | <p>2 tekeningen toevoegen</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 met een wijk - 1 met een hoekhuis <p>Als je met cursor over de tekening gaat, verschijnt er ook een woord.</p> |
| Gebruik van voorzieningen | Deze vraag leverde veel bijkomende vragen op. Was soms ook te abstract. | |
| Hobby's | Kinderen wilden hun individuele hobby kunnen invullen, en herkennen zich niet in de meer overkoepelende begrippen. | Een mogelijkheid is om de kinderen eerst hun hobby te laten invullen, en ze dan in categorieën te plaatsen. |

Tabel 6: Wat moet ik hier invullen?

3.4 Afsluitend

De uiteindelijke vragenlijst bestaat uit 30 vragenclusters. We kozen ervoor om de vragenlijst te laten aansluiten bij de Stadsmonitor voor volwassenen, maar schraptten, herschikten, hergroepeerden en herformuleerden items. Wie nog op zoek wil naar de link tussen beide vragenlijsten, kan die vinden in de bijlagen bij hoofdstuk 4. De veranderingen zijn vooral ingegeven door de inzichten die we opdeden tijdens de perceptiestudie. We vulden ook enkele items aan, op basis van de UNICEF – toolkit childfriendly cities.

Tijdens de testsessies kregen we veel waardevolle vragen en opmerkingen van de kinderen en tieners. Het heeft ertoe geleid dat we nogmaals de volledige vragenlijst doornamen om te zien wat nog verder bijgeschaafd kon worden. In het volgende hoofdstuk nemen we de vragenlijst op zoals die getest is, omdat die de basis vormt van de inhoudelijke bespreking in hoofdstuk 5. De aangepaste vragenlijst kan geraadpleegd worden in de bijlagen bij dit rapport.

4 De vragenlijsten voor kinderen en tieners

In dit hoofdstuk wordt de vragenlijst voor kinderen voorgesteld, zoals die getest is bij kinderen en tieners. De vragenlijst voor tieners sluit daar zoveel mogelijk bij aan, om de antwoorden van beide leeftijdsgroepen te kunnen vergelijken. Om de omvang van het rapport te beperken, laten we hier enkel de vragenlijst voor kinderen zien. In de bijlagen is de vragenlijst opgenomen met de aanpassingen na de testsessies. Daarin is meer onderscheid gemaakt tussen de vragenlijst voor kinderen en voor tieners. Er is telkens aangegeven waar er een alternatief voor tieners moet geformuleerd worden. Die wijzigingen zijn nodig om aan te sluiten bij de leefwereld van tieners.

Elke vraag is op een aparte pagina weergegeven. In de linkerkolom worden de vragen opgenomen, met de antwoordmogelijkheden. In de rechterkolom wordt toelichting gegeven bij de vraag zelf, of bij overwegingen voor de verdere uitrol van de vragenlijst.

Vooraf willen we nog de *algemene structuur* van de vragenlijst meegeven.

- Na de identificatie van de stad waarin kinderen wonen, worden enkele identificatievragen gesteld. Op die manier zijn ook onvolledig ingevulde vragenlijsten nog bruikbaar. Dit is een manier om de bruikbaarheid van de vragenlijst te verzoenen met de ruimte die we aan kinderen willen geven om te stoppen met de vragenlijst.
- Vervolgens worden 3 thema's aangeboden, waarvan de kinderen er 2 moeten beantwoorden. Een eerste thema mogen ze zelf kiezen, een tweede thema wordt ad random aangeboden.
- Daarna worden een aantal algemene vragen over de stad en de buurt aangeboden.

We hanteren volgende principes voor de vragenlijst.

- Er worden – waar mogelijk – ja/nee vragen aangeboden, en anders 3-puntschalen in plaats van 5-puntschalen aangeboden (Instituto Paulo Montenegro, 2009).
- We vermijden zoveel mogelijk de woorden die kinderen niet kennen. Toch zijn er een aantal woorden die niet vermeden kunnen worden. Daarvoor bouwen we in dat ze uitleg kunnen krijgen. Die woorden en de uitleg kunnen in bijlage geraadpleegd worden.
- We bieden – waar mogelijk – tekeningen of iconen aan. Tekeningen bieden een visueel kader, en bleken ook in ander onderzoek een aanknopingspunt te zijn (Berten & Piessens, 2014). Dat bouwt minstens de mogelijkheid in dat kinderen zich ook daarop kunnen oriënteren als de tekst te moeilijk is. We kiezen voor tekeningen in plaats van foto's, omdat foto's vaak te concreet zijn en de kinderen in het onderzoek goed reageerden op enkele tekeningen die aangeboden werden. Toch moet er omzichtig mee omgesprongen worden, omdat een tekening evenzeer iets te concreet kan maken, wat de herkenbaarheid voor kinderen vermindert.

De vragenlijsten van kinderen en tieners sluiten sterk bij elkaar aan, zoals ook gevraagd werd in de opdracht. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de wijze waarop de vragenlijst voor tieners afwijkt van die voor kinderen.

| Item nr. | Algemene vraag | Afwijking in tienervragenlijst |
|----------|--|---|
| 15 & 16 | Speelplekken in de buurt | Sommige items zijn meer voor tieners geformuleerd. Basisidee blijft dezelfde. |
| 22 | Welke uitstappen heb je al gedaan in [stad]? | In de tienervragenlijst wordt de naam van de stad niet telkens herhaald. Toegevoegd: een café. |
| 30 | Kwaliteit van de stad | Toegevoegd: item over 'je welkom voelen'. |

4.1 Vragenlijst voor kinderen

De leerkracht of iemand die verantwoordelijk is voor de afname van de vragenlijst, duidt vooraf de stad aan. Dan moeten de kinderen dat niet zelf invullen.

Daarnaast ook school en leerjaar. Dan moeten de kinderen alleen maar bevestigen. (De gegevens van klas en leerjaar moeten niet nog eens nagevraagd worden bij kinderen.)

Voor ontwerp vragenlijst

In de opmaak moeten we vermijden dat kinderen te veel naar beneden moeten scrollen. Liever een nieuw scherm, dan naar onder scrollen.

Algemeen:

- Voortgang aangeven tijdens de vragenlijst
- De hoofdvraag graag op een afzonderlijk scherm, met een groot en helder lettertype. Kinderen mogen doorklikken naar een volgend scherm voor de antwoorden.

[Eerste scherm]



Hallo!

Wil jij mij helpen?

Ik wil graag weten hoe kinderen denken over hun buurt en over hun stad.

Hoe vind jij het om te wonen waar je woont? Kan je er goed spelen? Wordt er goed voor mensen gezorgd? Kan je er goed fietsen? Zijn er genoeg winkels? Wat zou er beter kunnen?

Je ziet het, we gaan je wat vragen stellen. En jij mag antwoorden.

Klaar? Druk dan op de **Volgende** knop hieronder!

Volgende

Toelichting

- Kinderen en tieners aanspreken op thema vragenlijst en vragen of ze mee willen werken.
- Uitleg licht aanpassen voor kinderen en tieners (zie links). Tieners voelen zich wellicht niet aangesproken door het begrip 'kinderen'.

Voor ontwerp

Lettertype moet groot genoeg zijn voor kinderen. Zeker pt 14 of pt 16.

Het zou goed zijn om een vast figuurtje te hebben, dat ook tijdens de vragenlijst opduikt. Dat figuurtje kan dan ook tijdens de vragenlijst regelmatig aanmoedigen.

[Tweede scherm] Even oefenen

Eerst en vooral een paar tips



JE ANTWOORD IS ALTIJD JUIST. JE KAN GEEN FOUTE ANTWOORDEN GEVEN!

GEEF ZO EERLIJK MOGELIJK ANTWOORD!

ALS JE IETS NIET SNAPT, VRAAG HET DAN MAAR.

Hoe moet je antwoord geven?

Als je een vraag krijgt, mag je maar één antwoord kiezen. Je ziet hieronder twee voorbeelden van een soort vraag die je kan krijgen

Voorbeeld Doe jij dit?

Bij sommige vragen willen we graag weten of jij dit doet. Dan kan je kiezen tussen **JA** en **NEE**. Als je het antwoord echt niet weet, dan kan je in de laatste kolom 'dat weet ik niet'⁵ invullen.

Hieronder zie je een voorbeeld

| | Ja | Nee | Dat weet ik niet |
|--|----|-----|------------------|
| Ga je sporten in een sportclub? | | | |

Voorbeeld Wat vind je ervan?

Bij sommige vragen willen we graag weten wat je van iets vindt. Dan kan je kiezen tussen 'ja' 'een beetje' of 'nee'.

Als je het antwoord echt niet weet, dan kan je in de laatste kolom 'dat weet ik niet' invullen.

Hieronder zie je een voorbeeld.

| | Ja | Een beetje | neen | Dat weet ik niet |
|----------------------------|----|------------|------|------------------|
| Ik woon hier graag. | | | | |

Toelichting

Er zijn 3 zaken die vooraf wat toelichting nodig hebben. Hierover gaan we zeker klassikaal uitleg geven.

- Antwoordstructuur van de vragen. Door die kort voor te stellen, hebben de kinderen het al eens gezien. (In UNICEF – toolkit worden ook 3 oefenvragen aangeboden, www.childfriendlycities.org)
- Wat bij moeilijke woorden?
- Hoe ga je over naar een volgend scherm?

⁵ Kinderen moeten de mogelijkheid krijgen om 'dat weet ik niet' te antwoorden. (Zaman, 2011)

Moeilijke woorden



Wat moet je doen als je niet goed weet wat een woord wil zeggen?

Dan kan je het aan iemand vragen.

Of je kan ook op het woord klikken als het er zo uitziet:

Ik woon graag in deze **buurt**

Dan kom ik je even helpen.

Wat is **jouw buurt**?

Je buurt, dat is de straat waar jij woont en de straten daarrond.

Toelichting

De mate waarin er klassikale uitleg nodig is, zal getest worden tijdens de testfase.


- Testgroep 1 krijgt veel bijkomende uitleg over het verschil tussen buurt en stad.
- Testgroep 2 krijgt geen uitleg, enkel dit tekstje.

Wat te doen als kinderen iets niet begrijpen?

Dat is zeker mogelijk. Uit klassessies weten we dat er veel abstractere woorden zijn die ze niet goed begrijpen. De meeste woorden kunnen vermeden worden, sommige niet. Dan willen we de mogelijkheid aanbieden om extra uitleg te krijgen. We merkten immers ook in de klassessies dat kinderen wel verder kunnen met een beperkte uitleg.

Te bevragen na de test: is dit nodig? Of kan de uitleg achterwege blijven?

Ben je klaar en wil je naar het volgende scherm?

Als je klaar bent met de vragen op één scherm, dan mag je op de  klikken.

KLAAR? 

Toelichting

Voor ontwerp

Op de stuurgroep van 16 juli is besloten dat de mogelijkheid om te stoppen wel aangeboden zal worden, maar niet actief aangemoedigd.

Dus het 'stop'teken moet ook niet uitgelegd worden, maar wel op elke pagina aangeboden. Een mogelijkheid is om 'stop' te veranderen in 'geen zin meer'.

Op de vergadering van 27.08 is beslist om toch het 'stoppen' te gebruiken, maar niet met een verkeersbord. Gewoon een eenvoudige layout. Iets niet te schreeuwerig, iets neutraal

Als kinderen op de exit-button klikken, moeten ze een scherm krijgen met **volgende boodschap** (en Oei, wil je stoppen?

Het is echt belangrijk dat je alle vragen invult.

[en naar het einde toe] er zijn maar Vragen meer.

Kies nu:

- Ik wil terug naar de vragen
- Ik wil ermee stoppen.

Nu begint het voor echt!

Waar woon jij?

Eerst willen we graag weten waar je woont. Sommige kinderen wonen in 2 huizen, bij mama en papa. Als dat zo is, dan mag je één huis kiezen.

K1 Jouw school is in [stad]
Woon jij ook in [stad]?

Ja, ik woon in [stad]

Nee, ik woon niet in [stad] (= doorverwijsvraag)

In welke gemeente woon je dan wel?

[Is het mogelijk om de kinderen zelf te laten invullen en dan door het programma een link te laten leggen met een databestand?]

Toelichting

Kinderen beschouwen de stad niet altijd als 'van hen'. Dus we kunnen niet zeggen 'jouw stad'. We kunnen ook niet zeggen 'de stad', want dat is te algemeen.

Daarom willen we – telkens als er een vraag over de stad gesteld wordt – een concrete stadsnaam aanbieden.

Voor ontwerp

K1// Eerst een stadsnaam aanbieden, en **zeer duidelijk** de mogelijkheid aanbieden dat ze niet in een van die steden wonen.

De nummering van de vragen moet niet zichtbaar zijn voor de kinderen. Die dient voor de opmaak van de gegevenstabel.

K2 // Is het technisch mogelijk om de kinderen zelf hun woonplaats in te laten vullen, en het programma op basis daarvan te laten kiezen welke stad er dan moet aangeboden worden?

Moeilijke woorden

Stad – Buurt

Wie ben jij?

K3 Ben je een jongen of een meisje? Duid het antwoord aan dat bij jou past.

- 0 Ik ben een meisje.
0 Ik ben een jongen.

K4 Wanneer ben je geboren? Vul in

Dag

Maand Jaar

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

K5 In welk land ben jij geboren? Duid het antwoord aan dat bij jou past.

- 0 Ik ben in België geboren.
0 Ik ben in een ander land dan België geboren.

Toelichting

Vragen K3 tot K 12 zijn enkele persoonlijke gegevens. Concrete vraagstelling is gebaseerd op vragenlijst voor 6-10 jarigen uit onderzoek naar vrijetijdsbesteding en – beleving in Brussel (Berten & Piessens, 2014)

Voor nationaliteit maken we enkel een onderscheid tussen Belgisch en niet-Belgisch.

Vraag 50 uit stadsmonitor wordt niet overgenomen

[Je familie]

K6 In welk land is je papa geboren? Duid het antwoord aan dat bij jou past.

- Mijn papa is in België geboren.
- Mijn papa is niet in België geboren.
- Ik weet niet in welk land mijn papa geboren is.

K7 In welk land is je mama geboren? Duid het antwoord aan dat bij jou past.

- Mijn mama is in België geboren.
- Mijn mama is niet in België geboren.
- Ik weet niet in welk land mijn mama geboren is.

K8 Wat doet je papa? Duid het antwoord aan dat bij jou past.

- Mijn papa gaat werken.
- Mijn papa gaat niet werken.
- Ik weet niet wat mijn papa doet.

K9 Wat doet je mama? Duid het antwoord aan dat bij jou past.

- Mijn mama gaat werken.
- Mijn mama gaat niet werken.
- Ik weet niet wat mijn mama doet

K10 Welke taal spreek je thuis met je ouders? Je kan meer dan 1 antwoord aanduiden.

- Ik spreek Nederlands met mijn ouders.
- Ik spreek Frans met mijn ouders.
- Ik spreek een andere taal met mijn ouders.

K11 Hoeveel broers of zussen heb je? Vul in

- Ik heb geen broer of zus.
- Ik heb broer(s) enzus(sen).

K12 Bij wie woon jij? Duid het antwoord aan dat bij jou past.

- Ik woon bij mijn mama en papa.
- Ik woon bij 2 mama's.
- Ik woon bij 2 papa's.
- Ik woon bij mijn papa.
- Ik woon bij mijn mama.
- Ik woon in 2 huizen: 1 bij mijn mama en 1 bij mijn papa.
- Ik woon ergens anders, maar niet bij mijn mama of papa.

K13 Op welk van volgende tekeningen lijkt jouw huis het meest? Duid het antwoord aan dat bij jou past.

Woontypologieën aanbieden:



- Open bebouwing
- Huizenrij met halfopen bebouwing
- Aaneengesloten huizenrij (gesloten bebouwing)
- Hoogbouw



Voor elke woontypologie zou een gepaste tekening gezocht moeten worden.

K14 Hier zijn nog enkele vragen over je thuis. Duid het antwoord aan dat het beste bij jou past.

| | Ja | Nee |
|--|----|-----|
| Heb je een eigen kamer? | | |
| Heb je een computer thuis die je kan gebruiken? | | |
| Heb je een eigen gsm? | | |
| Heeft jouw gezin een eigen auto? | | |
| Hoeveel zakgeld krijg je per week? [open veld] | | |

Wat kan je allemaal doen? [Introductie nieuw soort vragen]

In je buurt en in [stad] kan je vanalles doen. Hieronder staan 3 onderwerpen. Jij mag er 1 kiezen om vragen over te antwoorden, en wij kiezen er ook 1.



Toelichting

De kinderen krijgen 3 thema's aangeboden. Zij mogen zelf een thema kiezen en krijgen dan een thema aangeboden.

Voor ontwerp

Is het mogelijk om voor het tweede thema dat telkens ad random toe te wijzen aan de kinderen? Als dat te moeilijk is, dan mogen de kinderen 2 thema's kiezen.

Voor deze drie thema's zou telkens een gepaste tekening gezocht moeten worden.

[Keuzethema Spelen en buiten zijn] –
Spelen en buiten dingen doen

K15 Kan je goed spelen in **jouw buurt**?

Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het beste bij jou past.

| | Ja | Een beetje | Nee | Dat weet ik niet |
|---|----|------------|-----|------------------|
| Ik heb genoeg speelplekken in mijn buurt. | | | | |
| Ik heb genoeg plekken om te sporten in mijn buurt. | | | | |
| Ik heb genoeg natuur om in te spelen in mijn buurt. | | | | |
| Ik heb genoeg tijd om te spelen. | | | | |
| Ik kan veilig spelen in mijn straat. | | | | |
| Ik mag zelf naar speelplekken gaan in mijn buurt. | | | | |
| Ik durf overal te komen in mijn buurt. | | | | |
| Ik mag op sommige plekken in mijn buurt niet komen. | | | | |

Toelichting

Dit thema wordt afzonderlijk aangeboden voor kinderen tot en met 10 jaar en voor tieners tussen 11 en 14 jaar. Basis is vraag 9 uit de stadsmonitor

K15 – Kinderen

Peilt naar de mogelijkheden die kinderen in hun buurt ondervinden om te spelen.

Er zijn vragen bij opgenomen over mobiliteit, veiligheid, sociale veiligheid. Gezien de manier waarop kinderen daar in de klassessies op antwoordden, leek het beter om die vragen in één geheel aan te bieden.

Extra zijn vragen over 'plekken om te sporten' en 'genoeg tijd om te spelen'. Deze vragen zijn overgenomen uit de UNICEF – toolkit voor kinderen. Vraag over 'tijd' is ook gesteld in het vrijetijdsonderzoek in Brussel (Berten & Piessens, 2014). Een andere extra vraag gaat over 'bespeelbaar groen', want dat was een thema in de klassessies.

K16 Kunnen **andere kinderen** ook goed spelen in **jouw buurt**?

Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het beste bij jou past.

| | Ja | Een beetje | Nee | Dat weet ik niet |
|--|----|------------|-----|------------------|
| Oudere kinderen hebben veel plekken om te spelen of te sporten in mijn buurt. | | | | |
| Oudere kinderen hebben veel te doen in mijn buurt. | | | | |
| Oudere kinderen zeggen dat ik weg moet gaan. | | | | |
| Kleine kinderen kunnen veel doen in mijn buurt. | | | | |
| Kinderen met een handicap kunnen ook in mijn buurt spelen. | | | | |

K16 – Kinderen

Peilt naar de inschatting die kinderen maken over de speelmogelijkheden van andere kinderen in hun buurt.

Het spreekt de kinderen aan op de belangen van andere groepen kinderen en jongeren in hun buurt.

'Handicap'. Hoewel deze term in beleids- en wetenschappelijke taal niet meer gebruikt wordt, is 'beperking' voor kinderen wellicht minder gebruiksvriendelijk.

De vraag K16 zou zeker getest en besproken moeten worden bij de kinderen. Want het is een complexe vraag. Indien deze vraag niet goed kan geïnterpreteerd worden door kinderen, zal deze nog gewijzigd moeten worden.

Dus deze vraag laten staan.

K17 Wat doe je nog?

| | Ja | Nee | Dat weet ik niet |
|--|----|-----|------------------|
| Ik ga sporten in een sportclub. | | | |
| Ik ga spelen bij een jeugdbeweging of een jeugdwerking . | | | |
| Ik ga spelen bij het buurthuis . | | | |
| Ik ga spelen in de buitenschoolse opvang . | | | |
| Ik ga zwemmen in een zwembad. | | | |
| Ik ga naar een speeltuin. | | | |
| Ik ga naar een binnenspeeltuin. | | | |
| Ik ga naar een park. | | | |
| Ik ga ergens anders spelen. | | | |

K17 groter schaalniveau

De stadsmonitor peilt in vraag 12 naar een hele reeks voorzieningen. Hier zijn een aantal van die voorzieningen opgenomen, die specifiek een rol kunnen spelen in dit thema.

[Keuzethema Mijn school en hobby's] –

Mijn school en mijn hobby's

K18 We stellen wat vragen over jouw school.

Duid voor elke zin het antwoord aan dat het beste bij jou past.

| | Ja | Een beetje | Nee | Dat weet ik niet |
|--|----|------------|-----|------------------|
| Ik leer van alles bij op school. | | | | |
| School is belangrijk voor werk voor later. | | | | |
| Ik word eerlijk behandeld op school. | | | | |
| Alle kinderen worden eerlijk behandeld op school. | | | | |
| Ik ga alleen naar school. | | | | |
| Mijn mama of papa brengt mij naar school. | | | | |
| Het verkeer in de buurt van mijn school is veilig. | | | | |
| Als ik een vraag heb, dan helpt mijn juf of meester mij. | | | | |
| De toiletten op school zijn proper. | | | | |
| Als ik een probleem heb, kan ik met iemand praten op school. | | | | |
| Op school vragen ze naar mijn mening. | | | | |

Toelichting

Dit thema komt nauwelijks aan bod in de stadsmonitor, maar speelt in de levens van kinderen een grote rol. Direct (als school) of indirect in de hobby's die ze doen.

We beginnen deze vragencluster bij de school (K17) en breiden gaandeweg uit naar hobby's (K19) en gebruik van voorzieningen of activiteiten (K21)

K18 School

Combineert het leren zelf, met het schoolklimaat, omdat dat – in de verhalen van kinderen – een rol speelt in de mate waarin ze kunnen leren.

- Items 1 en 2 (klassessies)
- Item 3 – eerlijke behandeling: variante op item uit UNICEF – toolkit
- Item 4 en 5 – mobiliteit
- Item 6 – verkeersveiligheid – die wordt ook gevraagd bij
- Item 7 – schoolklimaat: variante op item uit UNICEF

K19 Hoe ga jij naar je **school**?

Duid voor elke zin het antwoord aan dat het beste bij jou past.

| | Ja | Soms | Nee | Dat weet ik niet |
|---------------------------------------|-----------|-------------|------------|-------------------------|
| Ik ga te voet. | | | | |
| Ik ga met de fiets of met de step. | | | | |
| Ik ga alleen. | | | | |
| Iemand brengt me met de auto. | | | | |
| Ik ga met de bus of tram naar school. | | | | |

K20 Welke **hobby's** doe je? Duid voor elke zin het antwoord aan dat het beste bij jou past.

| | Ja | Nee | Dat weet ik niet |
|--------------------------------|----|-----|------------------|
| Ik doe een sport. | | | |
| Ik speel een muziekinstrument. | | | |
| Ik ga naar de tekenles. | | | |
| Ik lees een boek of een strip. | | | |
| Dansen. | | | |
| Ik leer bij over mijn geloof. | | | |
| Ik volg taallessen. | | | |
| Turnen. | | | |
| Ik game. | | | |
| Ik heb geen hobby's. | | | |

Welke hobby's doe je nog..... [vrij in te vullen]

K20 Hobby's

Poging tot beperkte opsomming van hobby's, die toch concreet genoeg zijn.

Wat we hier niet mee weten of de kinderen dit in georganiseerd verband doen. Wellicht kan dat wel door in de analyse een combinatie te maken met K15.

K21 Hoe ga jij naar je **hobby's**? Duid voor elke zin het antwoord aan dat het beste bij jou past.

K21 Mobiliteit vanuit actorschap

| | Ja | Soms | Nee |
|------------------------------------|-----------|-------------|------------|
| Ik blijf thuis. | | | |
| Ik ga te voet. | | | |
| Ik ga met de fiets of met de step. | | | |
| Ik ga alleen. | | | |
| Iemand brengt me met de auto. | | | |
| Ik ga met de bus of tram. | | | |

K22 Welke uitstappen heb je al gedaan in....? [Kan de stad hier automatisch worden ingevuld]

Duid voor elke zin het antwoord aan dat het beste bij jou past.

| | Ja | Neen | Dat weet ik niet |
|---|----|------|------------------|
| Een optreden in (stad). | | | |
| Toneel in (stad). | | | |
| Een tentoonstelling in (stad). | | | |
| De bibliotheek in (stad). | | | |
| Een shoppingcentrum in (stad). | | | |
| Een restaurant in (stad). | | | |
| Ik ga samen met mijn mama of papa op uitstap . | | | |
| Ik ga met de school op uitstap . | | | |

K22 uitstappen

Gebruik van voorzieningen en activiteiten in de stad. Zonder de stad, of een specifieke voorziening te noemen.

[Keuzethema Iets doen voor andere mensen en zorgen voor mijn buurt]

Iets doen voor andere mensen en zorgen voor mijn buurt

K23 Help jij soms andere mensen?

Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het beste bij jou past

| | Ja | Een beetje | Nee | Dat weet ik niet |
|---|----|------------|-----|------------------|
| Ik help mijn mama of papa thuis met de afwas of opruimen. | | | | |
| Ik pas op mijn broer of zus. | | | | |
| Ik doe boodschappen voor mijn mama of papa. | | | | |
| Ik help mijn broer of zus met huiswerk. | | | | |
| Ik help een vriend of een vriendin. | | | | |
| Ik help een buurman of buurvrouw. | | | | |

Toelichting

K23 is een nieuwe vraag ten opzichte van de stadsmonitor. In de klassessies (en in ander onderzoek) komt het thema 'helpen' en 'zorgen voor' wel aan bod, evenals in de UNICEF-toolkit (thema participation and citizenship).

Vraag 34 uit stadsmonitor is hiermee verwant.

K24 Wat doe je in je buurt? Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het beste bij jou past

| | Ja | Nee | Dat weet ik niet |
|---|----|-----|------------------|
| Ik ben al eens naar een buurtfeest in mijn buurt geweest. | | | |
| Ik heb mijn buurt al eens mee helpen schoonmaken. | | | |
| Ik weet wat er in mijn buurt te doen is. | | | |
| Ik weet het als iets gaat veranderen in mijn buurt. | | | |

K24 is een sterk gereduceerde combinatie van vragen 26, 27 en 30 uit de stadsmonitor.

K25 Wat vind je van de mensen in jouw buurt?

Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het beste bij jou past

| | Ja | Een beetje | Nee | Dat weet ik niet |
|---|----|------------|-----|------------------|
| Ik ken de mensen in mijn buurt. | | | | |
| Ik ben bang van sommige mensen in mijn buurt. | | | | |
| Ik vertrouw de mensen in mijn buurt | | | | |
| De mensen helpen elkaar in mijn buurt. | | | | |
| Veel mensen spreken een andere taal dan het Nederlands. | | | | |
| Ik speel met andere kinderen in mijn buurt. | | | | |
| Mijn mama of papa praten met de mensen in mijn buurt. | | | | |
| Ik voel mij veilig in mijn buurt. | | | | |

K25 is een sterk gereduceerde combinatie van vragen 8, 31 en 33 uit de stadsmonitor. Bang zijn van andere mensen is hier op verschillende manieren in geschoven, omdat dat in de klassessies een stevig thema was.

Bovendien stelden we in de klassessies vast dat kinderen die een sterker buurtgebonden leefpatroon hadden, ook een contextueler gevoel van (on)veiligheid hadden. Kinderen die zich minder autonoom konden verplaatsen in de buurt, hadden ook een meer algemeen gevoel van onveiligheid. Voor de algemene analyse dus te combineren met K26 en K27.

Anderzijds oppassen met de negatief geformuleerde items, omdat dat verwarring kan oproepen (Instituto Paulo Montenegro, 2009)

K26 Zorgt [stad] goed voor de mensen?

Duid het antwoord aan dat het best bij jou past.

| | Ja | Een beetje | Nee | Dat weet ik niet |
|--|----|------------|-----|------------------|
| Er wordt goed gezorgd voor arme mensen in [stad]. | | | | |
| Er wordt goed gezorgd voor oudere mensen in [stad] | | | | |
| Er zijn genoeg huizen voor iedereen in [stad]. | | | | |
| De politie zorgt voor ons. | | | | |
| Er is genoeg werk voor iedereen. | | | | |

K26 haalt items aan die niet in de stadsmonitor opgenomen zijn, maar die door kinderen wel aangegeven werden als thema waar ze mee bezig waren.

Je bent bijna klaar! Nog even volhouden!

Nu gaan we nog wat vragen stellen over jouw
buurt en [stad]

[Vraag voor iedereen] Wie zegt jou wat je kan gaan doen?

K27 Wie vertelt wat je kan doen in jouw buurt of in [stad]?

Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het best bij jou past.

| | Ja | Nee | Dat weet ik niet |
|----------------------------------|----|-----|------------------|
| Mijn mama of papa. | | | |
| Mijn broer of mijn zus. | | | |
| Een vriend of een vriendin. | | | |
| Mijn juf of meester. | | | |
| Mijn oma of opa. | | | |
| Een leider van de jeugdbeweging. | | | |
| Iemand van mijn hobby's. | | | |
| Iemand anders. | | | |

K27 bemiddeling

We weten uit de klassessies dat kinderen hun informatie vaak van anderen krijgen, en dat ze soms ook anderen nodig hebben om iets te kunnen gaan doen.

Hier zijn de belangrijkste opgesomd. Dit sluit het beste aan bij vraag 28 uit de stadsmonitor, maar is helemaal anders opgevat.

'Iemand anders' = verzamelterm voor allerlei voorzieningen. Kinderen vertellen over OCMW en buurthuis, maar het afzonderlijk opsommen, wordt veel te lang.

[Vraag voor iedereen] Hoe is het in jouw buurt?

K28 Wat vind jij van jouw **buurt**?

Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het beste bij jou past.

| | Ja | Een beetje | Nee | Dat weet ik niet |
|--------------------------------------|----|------------|-----|------------------|
| Mijn straat is leuk. | | | | |
| Mijn buurt is leuk. | | | | |
| De huizen zijn mooi. | | | | |
| De straten en voetpaden zijn proper. | | | | |
| Er zijn parkjes waar ik kan spelen. | | | | |
| Er leuke mensen om mee te praten. | | | | |
| | | | | |
| Er zijn oudere mensen. | | | | |
| Ik kan de tram of bus nemen. | | | | |
| Er staan veel auto's geparkeerd. | | | | |
| Ik kan veilig wandelen. | | | | |
| Ik kan veilig fietsen. | | | | |
| Ik ga naar de winkels in mijn buurt. | | | | |

Toelichting

K28 is een verkorte en geherformuleerde versie van vraag 6 uit de stadsmonitor.

- Items die onderscheid maken tussen inrichting en onderhoud zijn in elkaar geschoven, met de nadruk op het eindresultaat.
- Vragen over 'andere mensen' zijn behouden, ook al is het mogelijk dat de kinderen 'ik weet het niet' gaan antwoorden. Het spreekt hen aan op andere groepen in de stad.

[Vraag voor iedereen] Hoe is het in jouw buurt?

K29 Welke **vervelende dingen** gebeuren in jouw buurt?

Duid voor elke vraag aan hoe veel het gebeurt in jouw buurt.

| | Ja | Nee | Dat weet ik niet |
|--|----|-----|------------------|
| De auto's rijden te snel. | | | |
| Er is lawaai van verkeer. | | | |
| De burens maken lawaai | | | |
| Het stinkt in mijn buurt. | | | |
| Mensen doen stom op straat. | | | |
| Mensen maken dingen kapot op straat. | | | |
| Er ligt vuil op straat. | | | |
| Er ligt hondenpoep op straat. | | | |
| Er zijn plekken waar ik niet durf komen. | | | |

[Vraag voor iedereen] Wat vind jij van [stad]?

K30 Wat vind jij van [stad]?

Duid voor elke vraag het antwoord aan dat het beste bij jou past.

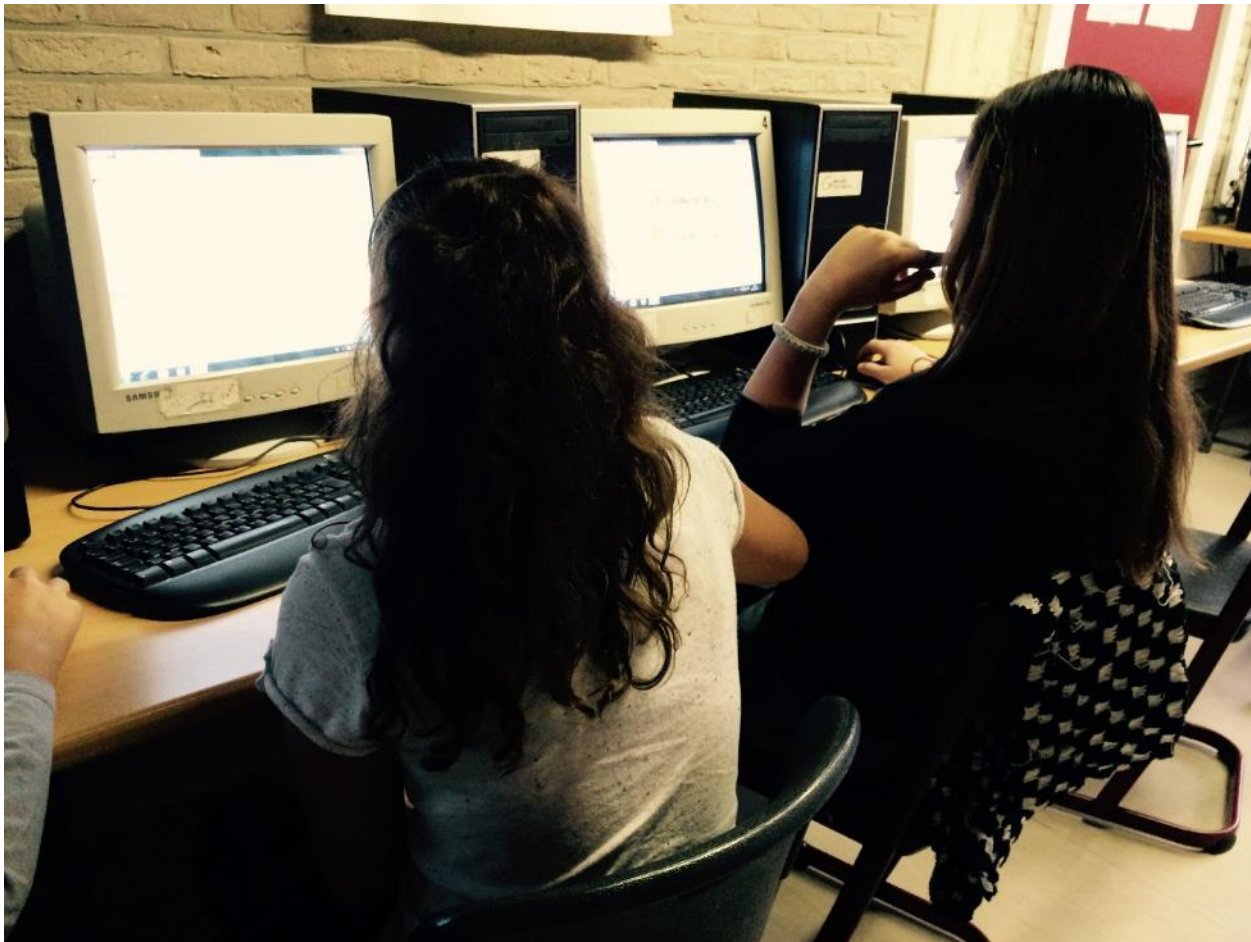
| | Ja | Nee | Dat weet ik niet |
|---|----|-----|------------------|
| [Stad] is leuk. | | | |
| De straten in [stad] zijn mooi. | | | |
| Er is veel te doen in [stad]. | | | |
| De parken in [stad] zijn mooi. | | | |
| De winkels in [stad] zijn leuk. | | | |
| In [stad] wordt goed voor mensen gezorgd. | | | |

Toelichting

K30 vervangt vraag 4 en 5 uit de stadsmonitor. Vraag naar tevredenheid is geherformuleerd.

- Items die onderscheid maken tussen inrichting en onderhoud zijn in elkaar geschoven, met de nadruk op het eindresultaat.
- Item 'de pleinen in mijn stad zorgen voor levendigheid en gezelligheid' is vertaald als 'er is veel te doen'
- Items over monumenten en het centrum van de stad zijn geschrapt, omdat uit de kwalitatieve studie bleek dat kinderen daar eigenlijk zelf niets over zeggen.
- Item over winkels toegevoegd, want dat kwam vaak aan bod in de kwalitatieve studie.

5 De vragenlijst testen



Deze deelstudie werd uitgevoerd door Kind & Samenleving vzw i.s.m. Mediaraven vzw

Medewerkers Kind & Samenleving: Francis Vaningelgem (projectleider), Hans Berten, Marlies Marreel en An Piessens

Medewerkers Mediaraven: Robin Kossi, Andy Demeulenaere

Dit hoofdstuk brengt inhoudelijk verslag uit van de testbevraging van de vragenlijst. Die bevraging is in september 2014 afgenomen in 6 steden. Vooraleer in te gaan op de resultaten, beschrijven we de samenstelling van de steekproef.

5.1 Samenstelling van de steekproef

De testbevraging werd uitgevoerd in zes verschillende steden in Vlaanderen.

Voor de selectie van de steden hielden we rekening met volgende criteria: bevolkingsaantal, geografische ligging, bevolkingssamenstelling en 'kindvriendelijkheid als beleidslijn' in het stedenbeleid.

Bevolkingsaantal (ADSEI-data, 2012)

Voor deze steekproef werkten we met:

- twee grootsteden: Antwerpen en Gent.
- twee grotere centrumsteden (> 80 000 inwoners): Leuven en Aalst
- twee kleinere centrumsteden (< 80 000 inwoners): Kortrijk en Genk

Geografische ligging

Bij de keuze van de steden werd er rekening gehouden met een degelijke provinciale spreiding.

- Antwerpen voor de provincie Antwerpen.
- Gent en Aalst voor de provincie Oost-Vlaanderen.
- Leuven voor de provincie Vlaams-Brabant.
- Kortrijk voor de provincie West-Vlaanderen.
- Genk voor de provincie Limburg.

Bevolkingssamenstelling

We gaven voorkeur aan steden met een voldoende diverse bevolking. .

Kindvriendelijkheid als beleidslijn in stedenbeleid

We kozen ervoor om steden te kiezen die niet noodzakelijk 'kindvriendelijkheid' als aandachtspunt voor het stedenbeleid naar voren schuiven. Op die manier konden we nagaan of er binnen deze steden ook een draagvlak is om bevragingen m.b.t. kindvriendelijkheid te ondersteunen. Voor de selectie baseerden we ons o.m. op het visitatierapport, waarin steden al dan niet expliciet voor 'kindvriendelijkheid' kozen⁶.

De keuzes zijn weergegeven in volgende tabel.

⁶ Over het stedenfonds en het samenspel tussen de Vlaamse overheid en haar centrumsteden. Syntheserapport Visitaties Stedenfonds, Idea Consult i.p.v. Thuis in de Stad, 2011, p. 56.

| Schema voorstel keuze van de steden | | | | | | |
|--|------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| | Antwerpen | Gent | Leuven | Aalst | Kortrijk | Genk |
| Bevolkingsaantal (ADSEI, 2012) | 502 604 (grootstad) | 248 242 (grootstad) | 97 656 (grotere centrumstad) | 81 853 (grotere centrumstad) | 75 219 (kleinere centrumstad) | 65 264 (kleinere centrumstad) |
| Geografische ligging | Antwerpen | Oost- Vlaanderen | Vlaams-Brabant | Oost- Vlaanderen | West- Vlaanderen | Limburg |
| Bevolkingssamenstelling voldoende divers | ja | Ja | ja | ja | ja | ja |
| Kindvriendelijkheid als thema visitatie? | Neen | Neen (echter wel in bestuurs-akkoord) | Neen | Ja (accent in keuzethema) | Ja | Neen |

Tabel 7: keuze van steden voor de testbevraging

5.1.1 Keuze van de scholen

De vragenlijst werd afgenomen bij kinderen en jongeren tussen 8 en 15 jaar, meer bepaald bij kinderen van het 3^{de} leerjaar tot en met het 3^{de} middelbaar. Bij de keuze van de scholen hielden we rekening met de bevolkingssamenstelling. In het lager onderwijs deden we dat door ook de leerlingkenmerken⁷ van de school na te gaan.

In de secundaire scholen streefden we een spreiding over de studierichtingen na.

| Stad | Lager secundair onderwijs | of N scholen | N leerlingen | Leerjaar |
|-----------|---------------------------|--------------|-------------------|---|
| Leuven | Lager onderwijs | 3 scholen | 22 25 13+21 | 3 ^{de} leerjaar 6 ^{de} leerjaar 5 ^{de} -6 ^{de} leerjaar |
| Kortrijk | Lager onderwijs | 2 scholen | 16+13 17+11 | 5 ^{de} + 3 ^{de} leerjaar 4 ^{de} + 5 ^{de} -6 ^{de} leerjaar |
| Gent | Lager onderwijs | 1 school | 21 19 20 | 3 ^{de} -4 ^{de} leerjaar 2 ^{de} -3 ^{de} leerjaar 4 ^{de} -5 ^{de} leerjaar |
| Antwerpen | Secundair onderwijs | 1 school | 22 15 | 2x 3 ^{de} jaar TSO 2 ^{de} jaar ASO |
| Aalst | Secundair onderwijs | 1 school | 48 | 3e jaar BSO (HH) |

⁷ www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken "In het gewoon basisonderwijs bestaat er sinds 1 september 2012 geen apart geïntegreerd ondersteuningsaanbod meer, maar maken de SES-lijstijden (toegekend op basis van de socio-economische status van de leerlingen) integraal deel uit van de omkadering. Om de socio-economische status van de leerlingen te vatten, wordt gebruik gemaakt van de volgende indicatoren: thuistaal van de leerling; het ontvangen van een schooltoelage; het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder." (www.ond.vlaanderen.be) Het nadeel is dat dit overzicht geldt voor het leerlingenaantal van de volledige school. Een uitsplitsing naar de klassen is dus niet voorhanden. Om dit te verkrijgen diende de school dit zelf aan te geven. Maar voor scholen was dit ook niet evident om dit uit te splitsen per klas.

| Stad | Lager secundair onderwijs | of N scholen | N leerlingen | Leerjaar |
|------|---------------------------|--------------|--------------|--------------------------|
| | | | 39 | 3e jaar TSO (STW) |
| Genk | Secundair onderwijs | 1 school | 10 | 2 ^{de} jaar ASO |
| | | | 13 | 1 ^e jaar ASO |
| | | | 15 | 2 ^{de} jaar TSO |
| | | | 10 | 1 ^e jaar ASO |

Tabel 8: Samenvatting steekproef

5.1.2 Scholen contacteren

We bewandelden verschillende pistes om de scholen warm te maken voor deze testbevraging. Dit was in dit onderzoek zeker cruciaal omdat de testbevraging in september doorging, wat geen gemakkelijke periode is voor scholen.

Er is geen eenduidig systeem om scholen te betrekken bij dergelijk onderzoek. Scholen geven vaak aan overbevraagd te zijn en worden ook vaak aangesproken voor onderzoek met kinderen. Daarom is het noodzakelijk om ook in te zetten op de lokale context.

- Piste 1: Via gemeentelijke diensten (dienst onderwijs of jeugddienst) polsten we naar scholen die wilden meewerken en scholen die in aanmerking kwamen wegens een diverse studentenpopulatie. In Antwerpen en Genk bezorgden de stedelijke diensten ons een shortlist van mogelijke scholen.
- Piste 2: Via eigen contacten werden leerkrachten rechtstreeks aangesproken. In Genk en Gent werden persoonlijke contacten gebruikt.
- Piste 3: Via de coördinator van het Lokaal Overlegplatform (LOP) kregen we in Leuven zicht op de scholen die veel SES-leerlingen hadden.
- Piste 4: Via de verschillende websites van de steden Kan een overzicht van de scholen gevonden worden. Deze scholen kunnen rechtstreeks gecontacteerd worden.

Het was duidelijk dat er veel werk en tijd kroop in het betrekken van scholen. Onze techniek bestond erin om eerst te bellen. Vaak kon de directie niet direct antwoorden op onze vraag tot medewerking. Men vroeg een mail te sturen met meer algemene info. Onze vraag werd dan vaak voorgelegd aan de leerkrachten of een raad. Daarna werd er terug gebeld of gemaïld. Eens de school had toegezegd, kregen ze een brief waarin ze werden bedankt voor hun medewerking. Dit zagen we ook als een soort formalisering van hun toezegging. Er ging immers een zomervakantie door tussen de toezegging en de effectieve afname in september.

Na de testbevraging kregen de scholen nogmaals een bedankingsbrief, en werd hen een vorming⁸ aangeboden als bedanking.

⁸ De scholen mochten een vorming kiezen uit het aanbod van Kind & Samenleving, in het kader van hun nascholing.

5.2 Beschrijving data en achtergrondkenmerken

In wat volgt, geven we een beschrijving van de resultaten van de testbevraging. Zoals eerder aangegeven werden er 9 scholen geselecteerd in 6 steden (zie *tabel 1*). De uiteindelijke respons is opgenomen in de volgende tabel. Het doel van de testbevraging was de vragenlijst te toetsen bij een specifieke doelgroep (i.e. kinderen en jongeren), waarbij we een steekproef van 300 kinderen en jongeren nastreefden. Hoewel bij het selecteren van de scholen rekening gehouden is met een variatie aan scholen en steden, kan de steekproef in geen enkel geval als representatief beschouwd worden voor de populatie kinderen en jongeren in die steden. In totaal konden we 363 bruikbare vragenlijsten weerhouden voor verdere analyse. De testbevraging werd afgenomen bij 97 kinderen (tot 10 jaar) (26,7%) en 266 tieners (van 11 tot 15 jaar) (73,3%). Beide leeftijdsgroepen ontvingen lichtjes afwijkende vragenlijsten, die in de testversie enkel in de verwoording van de items verschillen⁹. In de kolommen 1, 2 en 3 in *tabel 1* worden de specifieke aantallen van elk van beide leeftijdsgroepen in de respectievelijke scholen en steden weergegeven.

Voor de analyses in dit rapport werken we met een andere definiëring van leeftijdsgroep. Leerlingen in het lager onderwijs vergelijken we met leerlingen in het secundair onderwijs (zie kolom 4, 5 en 6 in *tabel 1*). Vanuit een methodologisch standpunt heeft deze opdeling als voordeel dat de groepen meer gelijk zijn in omvang, waardoor de power van de statistische test vergroot wanneer we uitspraken willen doen over statistisch significante verbanden¹⁰. Zoals uit *tabel 1* kan worden afgeleid zijn er 187 leerlingen (51,5%) bevestigd in de lagere school en 176 leerlingen in het secundair onderwijs (48,5%), een bij benadering gelijke verdeling. We spreken systematisch over kinderen als het over leerlingen uit het lager onderwijs gaat en over scholieren als het over leerlingen uit het secundair onderwijs gaat. We spreken over 'leerlingen' voor uitspraken over de volledige groep die meewerkte aan de testbevraging.

Tabel 1: Hoeveel leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld?

| | Leeftijdsgroep | | | Leeftijdsgroep: school | | |
|------------------|----------------|------------|------------|------------------------|------------|------------|
| | Kinderen | Tieners | Totaal | Lagere school | Secundair | Totaal |
| Leuven | | | | | | |
| School 1 | 24 | | 24 | 24 | | 24 |
| School 2 | | 20 | 20 | 20 | | 20 |
| School 3 | | 39 | 39 | 39 | | 39 |
| Kortrijk | | | | | | |
| School 1 | 11 | 16 | 27 | 27 | | 27 |
| School 2 | 18 | 15 | 33 | 33 | | 33 |
| Gent | | | | | | |
| School 1 | 44 | | 44 | 44 | | 44 |
| Genk | | | | | | |
| School 1 | | 47 | 47 | | 47 | 47 |
| Antwerpen | | | | | | |
| School 1 | | 37 | 37 | | 37 | 37 |
| Aalst | | | | | | |
| School 1 | | 92 | 92 | | 92 | 92 |
| Totaal | 97 | 266 | 363 | 187 | 176 | 363 |

⁹ Een uitzondering hierop vormt item 9 bij vraag 22 ('op cafe' gaan) dat enkel aan de leeftijdsgroep tieners is voorgelegd.

¹⁰ De power van een statistische test wordt steeds bepaald door de kleinste van beide groepen. Als we met de eerste groepsverdeling zouden werken, dan is de kleinste groep N=97.

Tabellen 2, 3 en 4 geven een beschrijving van de steekproef naar achtergrondkenmerken van de leerlingen. De eerste kolom geeft de aantallen en de percentages voor de groep kinderen 'lagere school' en in de tweede kolom deze van de groep scholieren 'secundair onderwijs'. De derde kolom ten slotte geeft de totalen voor beide groepen samen. De laatste kolom geeft de significantietoets voor de verschillen tussen beide leeftijdsgroepen op de bestudeerde achtergrondkenmerken^{11,12,13}.

5.2.1 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

59,5% van de leerlingen in de testbevraging zijn meisjes, en dit aandeel verschilt significant tussen beide leeftijdsgroepen (lagere school versus secundair onderwijs). In het secundair onderwijs maken meisjes bijna drie kwart uit van de steekproef, terwijl het aandeel jongens/meisjes gelijk is in het lager onderwijs (tabel 1).

De kinderen die bevestigd zijn in het lager onderwijs komen uit scholen in de steden Gent, Kortrijk en Leuven, de scholieren uit het secundair onderwijs zijn uit Aalst, Antwerpen en Genk. De meerderheid (75,5%) woont in dezelfde stad als die waarin de school gevestigd is. Dit percentage is echter hoger bij kinderen in het lager onderwijs (83,4%) dan bij scholieren in het secundair onderwijs (67,0%). Het is namelijk zo dat ouders, voor wat de lagere school betreft, vaker een school vinden in de onmiddellijke nabijheid van de woonplaats. Voor een secundaire school daarentegen is men vaak gedwongen verderaf een school te zoeken.

72,2% van de leerlingen woont bij beide ouders. Dit aandeel verschilt bovendien wanneer we beide leeftijdsgroepen met elkaar gaan vergelijken (81,8% bij kinderen in de lagere school versus 61,9% bij kinderen in het secundair onderwijs).

Ongeveer de helft van de leerlingen geeft aan te wonen in een aaneengesloten huizenrij. 18,5% van de leerlingen woont in een open bebouwing. Iets minder dan 15% van de leerlingen woont in een halfopen bebouwing en hoogbouw.

De helft van de leerlingen spreekt thuis enkel Nederlands (tabel 3). 29,2% spreekt thuis een andere taal dan Nederlands of Frans. 11,3% spreekt naast Nederlands ook een andere taal. Alle overige taalcombinaties komen in minder dan 2% van de gevallen voor. Zoals uit de tabel kan worden afgeleid, zijn er wel verschillen tussen beide leeftijdsgroepen naar thuistaal. Bij de steekproef van scholieren in het secundair onderwijs is het aandeel exclusief-Nederlandstaligen namelijk hoger dan bij kinderen uit het lager onderwijs (56,8% versus 43,9%), terwijl het omgekeerde geldt voor het aandeel anderstaligen (18,8% versus 39,0%).

Tabel 2: Achtergrondkenmerken van de leerlingen

| | Lagere school | | Secundair | | Totaal | | Sign |
|-----------------------|---------------|-------------|------------|-------------|------------|--------------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | |
| Leeftijdsgroep | 187 | 51.5 | 176 | 48.5 | 363 | 100.0 | *** |
| 7 | 1 | 0.5 | | | 1 | 0.3 | |
| 8 | 34 | 18.2 | | | 34 | 9.4 | |
| 9 | 19 | 10.2 | | | 19 | 5.2 | |
| 10 | 36 | 19.3 | | | 36 | 9.9 | |
| 11 | 65 | 34.8 | 1 | 0.6 | 66 | 18.2 | |
| 12 | 14 | 7.5 | 11 | 6.3 | 25 | 6.9 | |
| 13 | | | 33 | 18.8 | 33 | 9.1 | |

¹¹ Bij het rapporteren van de resultaten wordt, indien van toepassing, melding gemaakt van de significantietoets (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$). Wanneer resultaten 'statistisch significant' zijn dan betekent dit dat de kans dat de resultaten bij toeval gevonden werden kleiner is dan respectievelijk 5%, 1% of 0.1%. Het ontbreken van een significantie-indicator (*, **, of ***) betekent dat de resultaten statistisch niet-significant zijn bevonden en dus wél aan het toeval zijn te wijten.

¹² Aangezien beide leeftijdsgroepen in de steekproef sterk verschillen in grootte, wordt de statistische power van de test in grote mate bepaald door steekproefgrootte van de kleinste groep.

¹³ Om de ordening in de categorieën (e.g. Ja, Soms, Nee) mee in rekening te brengen bij de interpretatie van de verbanden, werden scores op de categorie 'Weet ik niet' (voor het berekenen van de significantietoets) beschouwd als ontbrekende waarden. Hoewel de aantallen en/of percentages van zowel ontbrekende waarden als scores op de categorie 'Weet ik niet' wel gerapporteerd worden, zijn deze scores niet meegerekend voor het berekenen van de significantietoets.

| | Lagere school | | Secundair | | Totaal | | |
|---|---------------|------|-----------|------|--------|------|-----|
| 14 | | | 66 | 37.5 | 66 | 18.2 | |
| 15 | | | 47 | 26.7 | 47 | 12.9 | |
| 16 | | | 17 | 9.7 | 17 | 4.7 | |
| 17 | | | 1 | 0.6 | 1 | 0.3 | |
| Missing | 18 | 9.6 | | | 18 | 5.0 | |
| Geslacht | | | | | | | *** |
| Jongen | 97 | 51.9 | 46 | 26.1 | 143 | 39.4 | |
| Meisje | 89 | 47.6 | 127 | 72.2 | 216 | 59.5 | |
| Missing | 1 | 0.5 | 3 | 1.7 | 4 | 1.1 | |
| Stad | | | | | | | *** |
| Aalst | 0 | 0.0 | 92 | 52.3 | 92 | 25.3 | |
| Antwerpen | 0 | 0.0 | 37 | 21.0 | 37 | 10.2 | |
| Genk | 0 | 0.0 | 47 | 26.7 | 47 | 13.0 | |
| Gent | 44 | 23.5 | 0 | 0.0 | 44 | 12.1 | |
| Kortrijk | 60 | 32.1 | 0 | 0.0 | 60 | 16.5 | |
| Leuven | 83 | 44.4 | 0 | 0.0 | 83 | 22.9 | |
| Woont in stad | | | | | | | *** |
| Ja, ik woon in stad | 156 | 83.4 | 118 | 67.0 | 274 | 75.5 | |
| Nee, ik woon niet in stad | 29 | 15.5 | 57 | 32.4 | 86 | 23.7 | |
| Missing | 2 | 1.1 | 1 | 0.6 | 3 | 0.8 | |
| Woontypologie | | | | | | | * |
| Aaneengesloten huizenrij | 106 | 56.7 | 75 | 42.6 | 181 | 49.9 | |
| Hoogbouw | 27 | 14.4 | 23 | 13.1 | 50 | 13.8 | |
| Huizenrij met halfopen bebouwing | 23 | 12.3 | 30 | 17.0 | 53 | 14.6 | |
| Open bebouwing | 25 | 13.4 | 42 | 23.9 | 67 | 18.5 | |
| Missing | 6 | 3.2 | 6 | 3.4 | 12 | 3.3 | |
| Bij wie woon jij | | | | | | | ** |
| Ik woon bij 2 mama's | 1 | 0.5 | 1 | 0.6 | 2 | 0.6 | |
| Ik woon bij 2 papa's | 0 | 0.0 | 1 | 0.6 | 1 | 0.3 | |
| Ik woon bij mijn mama | 10 | 5.3 | 27 | 15.3 | 37 | 10.2 | |
| Ik woon bij mijn mama en papa | 153 | 81.8 | 109 | 61.9 | 262 | 72.2 | |
| Ik woon bij mijn papa | 2 | 1.1 | 3 | 1.7 | 5 | 1.4 | |
| Ik woon ergens anders, maar niet bij mijn mama of papa | 3 | 1.6 | 3 | 1.7 | 6 | 1.7 | |
| Ik woon in 2 huizen: 1 bij mijn mama en 1 bij mijn papa | 17 | 9.1 | 27 | 15.3 | 44 | 12.1 | |
| Missing | 1 | 0.5 | 5 | 2.8 | 6 | 1.7 | |

Tabel 3: Achtergrondkenmerken van de leerlingen (vervolg).

| | Lagere school | | Secundair | | Totaal | | Sign |
|-------------------|---------------|------|-----------|------|--------|------|------|
| | N | % | N | % | N | % | |
| Thuis taal | | | | | | | *** |
| Nederlands | 82 | 43.9 | 100 | 56.8 | 182 | 50.1 | |
| Frans | 7 | 3.7 | 3 | 1.7 | 10 | 2.8 | |
| Andere taal | 73 | 39.0 | 33 | 18.8 | 106 | 29.2 | |

| | | | | | | | |
|--|-----|------|-----|------|-----|------|----|
| Nederlands en Frans | 4 | 2.1 | 3 | 1.7 | 7 | 1.9 | |
| Nederlands en andere taal | 15 | 8.0 | 26 | 14.8 | 41 | 11.3 | |
| Frans en andere taal | 0 | 0.0 | 4 | 2.3 | 4 | 1.1 | |
| Nederlands, Frans en andere taal | 4 | 2.1 | 3 | 1.7 | 7 | 1.9 | |
| Missing | 2 | 1.1 | 4 | 2.3 | 6 | 1.7 | |
| Geboorteplaats | | | | | | | |
| In België geboren | 135 | 72.2 | 135 | 76.7 | 270 | 74.4 | |
| In een ander land geboren | 51 | 27.3 | 41 | 23.3 | 92 | 25.3 | |
| Missing | 1 | 0.5 | 0 | 0.0 | 1 | 0.3 | |
| Geboorteplaats vader | | | | | | | * |
| Ik weet niet in welk land mijn papa geboren is | 17 | 9.1 | 7 | 4.0 | 24 | 6.6 | |
| Mijn papa is in België geboren | 82 | 43.9 | 100 | 56.8 | 182 | 50.1 | |
| Mijn papa is niet in België geboren | 88 | 47.1 | 68 | 38.6 | 156 | 43.0 | |
| Missing | 0 | 0.0 | 1 | 0.6 | 1 | 0.3 | |
| Geboorteplaats moeder | | | | | | | ** |
| Ik weet niet in welk land mijn mama geboren is | 13 | 7.0 | 4 | 2.3 | 17 | 4.7 | |
| Mijn mama is in België geboren | 79 | 42.2 | 99 | 56.3 | 178 | 49.0 | |
| Mijn mama is niet in België geboren | 95 | 50.8 | 72 | 40.9 | 167 | 46.0 | |
| Missing | 0 | 0.0 | 1 | 0.6 | 1 | 0.3 | |
| Werkstatus vader | | | | | | | ** |
| Ik weet niet wat mijn papa doet | 7 | 3.7 | 19 | 10.8 | 26 | 7.2 | |
| Mijn papa gaat niet werken | 28 | 15.0 | 15 | 8.5 | 43 | 11.8 | |
| Mijn papa gaat werken | 151 | 80.7 | 140 | 79.5 | 291 | 80.2 | |
| Missing | 1 | 0.5 | 2 | 1.1 | 3 | 0.8 | |
| Werkstatus moeder | | | | | | | |
| Ik weet niet wat mijn mama doet | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | |
| Mijn mama gaat niet werken | 70 | 37.4 | 54 | 30.7 | 124 | 34.2 | |
| Mijn mama gaat werken | 114 | 61.0 | 118 | 67.0 | 232 | 63.9 | |
| Missing | 3 | 1.6 | 4 | 2.3 | 7 | 1.9 | |

Een kwart van de leerlingen is niet in België geboren, en dit aandeel is ongeveer gelijk in beide leeftijdsgroepen. Ongeveer 45% van de kinderen en scholieren heeft een moeder of een vader die niet in België geboren is. De jongste leeftijdsgroep geeft –in vergelijking met de scholieren uit het secundair onderwijs– vaker aan niet te weten in welk land de ouder is geboren. De eigen geboorteplaats weten ze stevast wel: geen enkel kind in de steekproef duidt aan niet te weten in welk land ze geboren zijn. Alvast *een deel* van de significante verschillen tussen beide leeftijdsgroepen lijkt dus te worden verklaard door verschillen in kennis van de geboorteplaats van de ouder. Maar de verschillen zijn voor een stuk ook te wijten aan verschillen in samenstelling tussen beide leeftijdsgroepen. Zoals de verdeling naar thuistaal uitwijst, is het aandeel anderstaligen gewoon hoger in de steekproef ‘kinderen’ dan in de steekproef ‘scholieren’. In lijn hiermee stellen we vast dat het percentage leerlingen met een ouder die niet in België is geboren eveneens hoger is bij kinderen dan bij scholieren.

Wat de werkstatus van de ouders betreft, stellen we vast dat ongeveer 80% van de leerlingen een vader heeft die gaat werken en ongeveer 60% van de leerlingen een moeder heeft die gaat werken. Deze percentages zijn bovendien vrij gelijklopend over

beide leeftijdsgroepen. Opmerkelijk is dat geen enkele leerling aangeeft niet te weten wat hun moeder doet als werk¹⁴, wat niet gezegd kan worden voor de vader. 3,7% van de kinderen en 10,8 van de scholieren weten niet wat de papa juist doet als werk.

Een laatste indicator van ouderlijke socio-economische status is de welvaart van het gezin (tabel 4). 72,5% van de leerlingen geeft aan een eigen kamer te hebben en 81,5% beschikt over een auto in het gezin. Deze percentages verschillen niet tussen beide leeftijdsgroepen. Gebruik van computer en gsm daarentegen verschilt wél substantieel tussen beide groepen. 93,2% van de scholieren kan thuis een computer gebruiken, tegenover 82,4% bij de kinderen. Een even hoog percentage (92,0%) van de scholieren beschikt over een eigen gsm, daar waar dit aandeel slechts 44,9% bedraagt bij de kinderen in het lager onderwijs. De vraag is of dit gebruik van computer of gsm een uitdrukking is van de socio-economische status van gezinnen, of van een opvoedingskeuze binnen de gezinnen. Bovendien moeten we ons afvragen of de maat van *family affluence* die hier gehanteerd wordt altijd een uitdrukking is van welvaart van het gezin: geen auto hebben kan een teken zijn van gebrek aan welvaart, maar kan ook een levensstijlkeuze zijn. De maat moet dus met veel voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Tabel 4: Welvaart gezin

| | Lagere school | | Secundair | | Totaal | | Sign |
|-----------------|---------------|------|-----------|------|--------|------|------|
| | N | % | N | % | N | % | |
| Zakgeld | | | | | | | ** |
| Ingevuld | 143 | 76.5 | 156 | 88.6 | 299 | 82.4 | |
| Missing | 44 | 23.5 | 20 | 11.4 | 64 | 17.6 | |
| Kamer | | | | | | | |
| Ja | 129 | 69.0 | 134 | 76.1 | 263 | 72.5 | |
| Nee | 49 | 26.2 | 34 | 19.3 | 83 | 22.9 | |
| Missing | 9 | 4.8 | 8 | 4.5 | 17 | 4.7 | |
| Computer | | | | | | | *** |
| Ja | 154 | 82.4 | 164 | 93.2 | 318 | 87.6 | |
| Nee | 23 | 12.3 | 4 | 2.3 | 27 | 7.4 | |
| Missing | 10 | 5.3 | 8 | 4.5 | 18 | 5.0 | |
| Gsm | | | | | | | *** |
| Ja | 84 | 44.9 | 162 | 92.0 | 246 | 67.8 | |
| Nee | 91 | 48.7 | 6 | 3.4 | 97 | 26.7 | |
| Missing | 12 | 6.4 | 8 | 4.5 | 20 | 5.5 | |
| Auto | | | | | | | |
| Ja | 151 | 80.7 | 145 | 82.4 | 296 | 81.5 | |
| Nee | 24 | 12.8 | 22 | 12.5 | 46 | 12.7 | |
| Missing | 12 | 6.4 | 9 | 5.1 | 21 | 5.8 | |

5.2.2 Ontbrekende waarden op de achtergrondkenmerken

Belangrijk in het kader van deze testbevraging is om na te gaan voor welke van de gemeten concepten er informatie ontbreekt: daarom gaan we kijken naar het aantal missings voor elk van de gemeten concepten. Ontbrekende waarden kunnen immers

¹⁴ Hoewel we hierbij wel moeten verwijzen naar de verslaggeving over de testsessies, waaruit bleek dat veel kinderen toch vragen hadden over de werkstatus van hun ouders. Ze hebben ten aanzien van hun moeder niet ingevuld: 'weet ik niet'.

bijkomende informatie leveren over welke vragen mogelijk problematisch zijn voor specifieke groepen van kinderen. Omwille hiervan zal in dit hoofdstuk aandacht worden besteed aan het aantal (en percentage) ontbrekende waarden.

Een eerste vaststelling is dat het aantal ontbrekende waarden voor de achtergrondkenmerken vrij laag ligt en nergens problematische proporties aanneemt. Bovendien lijkt het aandeel missings niet substantieel te verschillen tussen beide bestudeerde leeftijdsgroepen (lagere school vs. secundaire school). In de meeste gevallen schommelt dit aandeel tussen de 0% en 2%. Verder blijkt uit de analyses dat wanneer een leerling niet zeker is van het antwoord, zoals blijkt uit de kwalitatieve feedback analyse (Kinderen weten niet altijd in welk land ze zijn geboren, Heel wat kinderen weten niet goed of ze wel in [stad] wonen), dit zich niet vertaalt in een hoger aantal missings. Dit was bijvoorbeeld het geval bij de eigen geboorteplaats, en de indicator 'Woont in de stad van de school' (zie kwalitatief luik). De kinderen lijken in geval van onzekerheid eerder een (gedwongen) keuze te maken dan de vraag niet in te vullen. We willen dus zeker suggereren om de categorie 'ik weet het niet' aan te bieden voor die vragen waar twijfel over bestaat.

Voor twee kenmerken registreren we wél een aantal missings, hoger dan het gemiddelde aantal missings. Ten eerste stellen we ongeveer 5% missings vast voor de variabele leeftijd¹⁵. Dit aandeel is echter volledig te wijten aan missings in de jongste leeftijdscategorie (i.e. lagerschoolkinderen). Wanneer we enkel deze laatste leeftijdsgroep in beschouwing nemen, dan is het aandeel missings op deze variabele zelfs 9,6%. Deze bevinding ligt in lijn met de kwalitatieve feedback uit de testbevraging (Kinderen weten niet altijd dat je verjaardag overeenkomt met je geboortedatum. Kinderen weten niet altijd in welk jaar ze geboren zijn.). Bovendien bleek dat het invullen van dit veld niet zonder problemen verliep (Invulstelsel is heel moeilijk, veel kinderen kunnen dit niet zonder hulp door de andere antwoordstructuur valt het niet op en wordt het dus vaak overgeslagen). Dit moet dus aangepast worden in de vragenlijst.

Het tweede hoogste aandeel ontbrekende waarden registreren we bij de indicatoren van 'welvaart van het gezin' (zie tabel 4). Het aandeel missings schommelt hier rond de 5%, en dit aandeel is min of meer gelijk verdeeld over beide leeftijdsgroepen. Ook hier komt deze bevinding overeen met de verwachtingen. Het aandeel missings hangt hier immers niet samen met de moeilijkheidsgraad van de vraag, maar met privacy argumenten. Uit de kwalitatieve bevindingen bleek dat kinderen vinden dat onderzoekers geen zaken hebben met de hoeveelheid zakgeld, die zij krijgen ('Jullie hebben hier geen zaken mee'. 'Ik heb dit gewoon overgeslagen/ik heb gewoon 0 ingevuld'). Dit blijkt tevens uit het aantal missings op de variabele zakgeld (17,6% missings). Het percentage missings is bovendien hoger bij kinderen in de lagere school dan bij scholieren in het secundair onderwijs (23,5% versus 11,4%). Ook de wijze waarop de leerlingen de vraag over zakgeld hebben ingevuld, duidt op enkele problemen. Veel kinderen hebben namelijk geen referentieperiode ingevuld (vullen bijvoorbeeld gewoon het getal 5 in), waardoor het moeilijk is om deze waarden te coderen voor verdere analyse. Beter zou zijn de leerling eerst een keuze te laten maken uit een bepaalde referentieperiode (bijv. wekelijks, maandelijks, enkel bij speciale gelegenheden, etc) en vervolgens een hoeveelheid geld te laten invullen. Een analyse van de ingevulde tekstvelden wijst uit dat héél wat leerlingen aangeven (nog) geen zakgeld te krijgen, zakgeld krijgen wanneer ze ernaar vragen, of enkel zakgeld krijgen voor speciale gelegenheden (verjaardag, kerstmis, kluisjes doen in huis, goed rapport). Ook deze antwoordmogelijkheden zouden in een voorgestructureerde vorm aan de leerlingen kunnen worden aangeboden.

5.2.3 Relatie woonplaatsindicatoren met achtergrondkenmerken

Bij het ontwerpen van de vragenlijst gingen we ervan uit dat de woontypologie iets zegt over de buurt waarin kinderen wonen. We verwachten dat deze buurtaspecten samenhangen met de socio-economische achtergrond van de bewoners. Daarom geven we in wat volgt een beschrijving van de belangrijkste socio-economische achtergrondkenmerken naar woontypologie (tabel 5). Hetzelfde doen we voor de vraag of de kinderen in dezelfde stad wonen als de stad waarin de school gevestigd is (tabel 6).

¹⁵ De variabele leeftijd is afgeleid uit de geboortedatum van de respondent.

Voor het bestuderen van deze verbanden kozen we ervoor te werken met een aantal samengestelde constructen. *Afkomst* is bijvoorbeeld een samengestelde maat op basis van de geboorteplaats van de leerling en die van de ouders. Als de leerling of één van de ouders niet in België geboren is, dan wordt deze geclassificeerd als niet-Belg (wat wijst op afkomst). In het andere geval wordt de leerling beschouwd als van Belgische afkomst. *Thuis taal* is herleid tot een driedeling: leerlingen die thuis Nederlands en/of Frans spreken, leerlingen die thuis Nederlands/Frans spreken én een andere taal, en leerlingen die thuis uitsluitend een andere taal dan Nederlands of Frans spreken. *Werkstatus van de ouders* is eveneens teruggebracht tot een driedeling: gezinnen waar beide ouders tewerkgesteld zijn, gezinnen waar slechts één van de ouders tewerkgesteld is, en gezinnen waar beide ouders werkloos zijn. *Welvaart gezin* is geoperationaliseerd als een somschaal van vier indicatoren (kamer, computer, gsm, auto), waarbij de range varieert van 0 tot 4.

In de kolom 'Totaal' van *tabel 5* wordt voor elk van deze variabelen tevens de univariate verdeling weergegeven. Zo kunnen we afleiden dat 42,3% van de leerlingen v zijn, daar waar de meerderheid (57,7%) op zijn minst een ouder heeft die niet in België is geboren of zelf niet in België geboren is. 56% van de respondenten spreekt thuis Nederlands en/of Frans, 29,9% spreekt een andere taal thuis, en 14,1% spreekt Nederlands en/of Frans gecombineerd met een andere taal. Naar tewerkstellingsgraad van de ouders blijkt dat 59,0% van de leerlingen woont in een tweeverdieners gezin, 35,2% in een gezin waar slechts één ouder werkt, en 5,7% in een gezin waar beide ouders werkloos zijn.

Tabel 5: Achtergrondkenmerken naar 'Woontypologie

| | | Woontypologie | | | | Totaal | Missing | Sign |
|----------------------------|---|--------------------------|----------|----------------------------------|----------------|--------|---------|------|
| | | Aaneengesloten huizenrij | Hoogbouw | Huizenrij met halfopen bebouwing | Open bebouwing | | | |
| Geboorteplaats | | | | | | | | |
| Belg | N | 64 | 8 | 27 | 43 | 142 | 4 | *** |
| | % | 45.1 | 5.6 | 19.0 | 30.3 | 42.3 | 2.7 | |
| Niet-Belg | N | 112 | 40 | 23 | 19 | 194 | 8 | 4.0 |
| | % | 57.7 | 20.6 | 11.9 | 9.8 | 57.7 | 4.0 | |
| Thuis taal | | | | | | | | |
| N en/of F | N | 89 | 17 | 36 | 53 | 195 | 4 | *** |
| | % | 45.6 | 8.7 | 18.5 | 27.2 | 56.0 | 2.0 | |
| N en/of F én ander | N | 34 | 4 | 8 | 3 | 49 | 3 | 5.8 |
| | % | 69.4 | 8.2 | 16.3 | 6.1 | 14.1 | 5.8 | |
| Andere taal | N | 57 | 28 | 9 | 10 | 104 | 2 | 1.9 |
| | % | 54.8 | 26.9 | 8.7 | 9.6 | 29.9 | 1.9 | |
| Werkstatus ouders | | | | | | | | |
| Beide ouders tewerkgesteld | N | 96 | 22 | 36 | 42 | 196 | 4 | ° |
| | % | 49.0 | 11.2 | 18.4 | 21.4 | 59.0 | 2.0 | |
| Eén ouder gaat werken | N | 59 | 21 | 14 | 23 | 117 | 6 | 4.9 |
| | % | 50.4 | 18.0 | 12.0 | 19.7 | 35.2 | 4.9 | |
| Beide ouders werkloos | N | 15 | 1 | 2 | 1 | 19 | 1 | |

| | Aaneengesloten huizenrij | Hoogbouw | Huizenrij met halfopen bebouwing | Open bebouwing | Totaal | Missing | Sign |
|---|--------------------------|----------|----------------------------------|----------------|--------|---------|------|
| % | 78.9 | 5.3 | 10.5 | 5.3 | 5.7 | 5.0 | |

Als we de verdeling van deze achtergrondkenmerken bestuderen opgesplitst naar woontypologie dan kunnen de volgende vaststellingen worden gemaakt (*tabel 5*). Leerlingen van Belgische afkomst wonen significant vaker in open bebouwingen (30,3% versus 9,8% bij niet-Belgen). Leerlingen van niet-Belgische afkomst daarentegen wonen vaker in hoogbouw (20,6% versus 5,6% bij Belgen) en aaneengesloten huizenrijen (57,7% versus 45,1% bij Belgen). Hetzelfde patroon noteren we wanneer we kijken of de leerling in dezelfde stad woont als die waar de school gevestigd is (*tabel 6*). Leerlingen van niet-Belgische herkomst wonen vaker in de stad dan leerlingen van Belgische herkomst (87,0% versus 62,8%). Op basis van thuistaal kunnen we eenzelfde conclusie trekken, en ook deze variabele wijst op sterk significante verschillen (zie *tabellen 5 en 6*).

Tabel 6: Achtergrondkenmerken naar 'Woont in de stad van de school'

| | | Ja, ik woon in stad | Nee, ik woon niet in stad | Totaal | Missing | Sign |
|----------------------------|---|---------------------|---------------------------|--------|---------|------|
| Geboorteplaats | | | | | | *** |
| Belg | N | 91 | 54 | 145 | 1 | |
| | % | 62.8 | 37.2 | 42.0 | 0.7 | |
| Niet-Belg | N | 174 | 26 | 200 | 2 | |
| | % | 87.0 | 13.0 | 58.0 | 1.0 | |
| Thuistaal | | | | | | *** |
| N en/of F | N | 125 | 72 | 197 | 2 | |
| | % | 63.5 | 36.6 | 55.6 | 1.0 | |
| N en/of F én ander | N | 45 | 7 | 52 | 0 | |
| | % | 86.5 | 13.5 | 14.7 | 0.0 | |
| Andere taal | N | 100 | 5 | 105 | 1 | |
| | % | 95.2 | 4.8 | 29.7 | 0.9 | |
| Werkstatus ouders | | | | | | ** |
| Beide ouders tewerkgesteld | N | 135 | 64 | 199 | 1 | |
| | % | 67.8 | 32.2 | 58.5 | 0.5 | |
| Eén ouder gaat werken | N | 103 | 19 | 122 | 1 | |

| | | Ja, ik woon in stad | | Nee, ik woon niet in stad | | Totaal | Missing | Sign |
|----------------------------------|----|---------------------|------|---------------------------|-----|--------|---------|------|
| | % | 84.4 | 15.6 | 35.9 | 0.8 | | | |
| Beide ouders werkloos | N | 17 | 2 | 19 | 1 | | | |
| | % | 89.5 | 10.5 | 5.6 | 5.0 | | | |
| Welvaart gezin | M | 3.2 | 3.6 | 3.2 | 3 | | *** | |
| | SD | 0.9 | 0.7 | 0.8 | | | | |
| Woontypologie | | | | | | | | *** |
| Aaneengesloten huizenrij | N | 152 | 29 | 181 | 0 | | | |
| | % | 84.0 | 16.0 | 52.0 | 0.0 | | | |
| Hoogbouw | N | 45 | 4 | 49 | 1 | | | |
| | % | 91.8 | 8.2 | 14.1 | 2.0 | | | |
| Huizenrij met halfopen bebouwing | N | 29 | 23 | 52 | 1 | | | |
| | % | 55.8 | 44.2 | 14.9 | 1.9 | | | |
| Open bebouwing | N | 40 | 26 | 66 | 1 | | | |
| | % | 60.6 | 39.4 | 19.0 | 1.5 | | | |

Ook de variabele werkstatus van de ouders legt hetzelfde patroon bloot, hoewel de verschillen naar woontypologie net niet significant zijn ($p < 0.1$). *Tabel 6* daarentegen wijst uit dat gezinnen met tweeverdieners significant vaker buiten de stad wonen, terwijl het omgekeerde geldt voor gezinnen waar één of beide ouders werkloos zijn.

5.2.4 De gekozen en toegewezen inhoudelijke thema's

Ten slotte nog een woordje over de inhoudelijke thema's (*tabel 7*). Eén thema kon vrij door de kinderen gekozen worden en een tweede thema werd door ons toegewezen. Bij de vrij gekozen thema's is 'Spelen, buiten zijn, dingen doen met je vrienden' (thema 1) het thema dat het vaakst gekozen wordt. 45,7% van de leerlingen selecteerde dit thema. Thema 3 ('Mijn school en hobby's') is het tweede vaakst gekozen thema met 37,2% van de stemmen. Het minst populair was thema 2 ('Iets doen voor andere mensen, zorgen voor mijn buurt') dat slechts door 13,2% van de leerlingen werd geselecteerd. Merk verder op dat deze keuzes niet significant verschillen tussen beide leeftijdsgroepen. De ondervertegenwoordiging van het tweede thema bij de persoonlijke voorkeuren wordt enigszins opgevangen door een oververtegenwoordiging van het tweede (toegewezen) thema. 41,3% van de leerlingen kreeg dit thema voorgeschoteld. Thema 1 en thema 3 werden aan respectievelijk 25,9% en 28,9% van de leerlingen voorgelegd. Ook deze verdeling van thema's is gelijklopend overheen beide groepen. Merk ten slotte op dat het percentage missings hier schommelt tussen de 3% en 4%.

Tabel 7: Gekozen thema's door de leerlingen

| | Lagere school | | Secundair | | Totaal | | Sign |
|---|---------------|------|-----------|------|--------|------|------|
| | N | % | N | % | N | % | |
| Thema 1: Spelen, buiten zijn, dingen doen met vrienden | | | | | | | |
| Ja | 134 | 71.7 | 126 | 71.6 | 260 | 71.6 | |
| Missing | 53 | 28.3 | 50 | 28.4 | 103 | 28.4 | |
| Thema 2: iets doen voor andere mensen/de buurt | | | | | | | |

| | Lagere school | | Secundair | | Totaal | | Sign |
|--|---------------|------|-----------|------|--------|------|------|
| | N | % | N | % | N | % | |
| Ja | 101 | 54.0 | 97 | 55.1 | 198 | 54.6 | |
| Missing | 86 | 46.0 | 79 | 44.9 | 165 | 45.5 | |
| Thema 3: Mijn school en hobby's | | | | | | | |
| Ja | 125 | 66.8 | 115 | 65.3 | 240 | 66.1 | |
| Missing | 62 | 33.2 | 61 | 34.7 | 123 | 33.9 | |
| Gekozen thema | | | | | | | |
| Thema 1 | 79 | 42.2 | 87 | 49.4 | 166 | 45.7 | |
| Thema 2 | 31 | 16.6 | 17 | 9.7 | 48 | 13.2 | |
| Thema 3 | 70 | 37.4 | 65 | 36.9 | 135 | 37.2 | |
| Missing | 7 | 3.7 | 7 | 4.0 | 14 | 3.9 | |
| Extra thema | | | | | | | |
| Thema 1 | 55 | 29.4 | 39 | 22.2 | 94 | 25.9 | |
| Thema 2 | 70 | 37.4 | 80 | 45.5 | 150 | 41.3 | |
| Thema 3 | 55 | 29.4 | 50 | 28.4 | 105 | 28.9 | |
| Missing | 7 | 3.7 | 7 | 4.0 | 14 | 3.9 | |

5.3 Beschrijving Stadsmonitor thema's naar leeftijdsgroep

In de volgende paragrafen presenteren we de resultaten van de inhoudelijke thema's die in de bevraging aan bod komen. Omdat 'leeftijd' in het kader van dit onderzoek een belangrijke voorspellende kracht heeft, splitsen we de analyses op naar leeftijdsgroep (lagerschoolkinderen versus scholieren uit de secundaire school). We besteden aandacht aan verschillen in antwoordscores tussen beide leeftijdsgroepen, met inbegrip van de antwoordcategorie 'ik weet het niet' en het aantal ontbrekende waarden (kolom 4 en 5 binnen elke leeftijdsgroep). De laatste kolom geeft de significantietoets weer van de verschillen tussen beide leeftijdsgroepen op de *geordende* antwoordcategorieën. Ontbrekende waarden en scores voor de antwoordcategorie 'ik weet het niet' worden voor het berekenen van de significantietoets buiten beschouwing gelaten, omdat een interpretatie in termen van geordende data zo eenduidiger wordt¹⁶. In deze bespreking zijn ook de antwoorden van de leerlingen die niet in de stad wonen, meegenomen.

Vooraleer over te gaan tot de voorstelling van de resultaten, wordt een korte toelichting gegeven over het aantal ontbrekende waarden. Aangezien de leerlingen telkens maar 2 van de 3 thema's invullen, vloeit hier automatisch een missing uit voort voor alle items die betrekking hebben op het derde thema. Dit resulteert in een hoog aantal ontbrekende waarden, hoewel dit natuurlijk geen échte missings zijn. De respondent kan immers slechts 2 van de 3 thema's kiezen. Een analyse van ontbrekende waarden (hier enkel gerapporteerd als aantallen) is dus enkel informatief binnen eenzelfde inhoudelijk thema en niet over de verschillende thema's heen.

De inhoudelijke thema's die hieronder besproken worden zijn de volgende: 1) spelen, buiten zijn, dingen doen met je vrienden, 2) iets doen voor andere mensen, zorgen voor mijn buurt, 3) mijn school en hobby's, en 4) enkele bijkomende vragen over de buurt en stad.

¹⁶ Op die manier kan immers ook iets gezegd worden over de richting van het verband.

5.3.1 Thema 1 - Spelen, buiten zijn, dingen doen met je vrienden

Wanneer het gaat over speelplekken, dan vindt meer dan 60% van de kinderen dat er voldoende aanwezig zijn in de buurt waar ze wonen (tabel 8, vraag KT15¹⁷). Ook vindt meer dan de helft van de kinderen dat er voldoende tijd is om te spelen. De items die over agency in termen van veiligheid en mobiliteit gaan, schetsen echter een ander beeld. Slechts 40% van de kinderen vindt dat ze veilig kunnen spelen in de buurt. Ongeveer een kwart geeft aan niet veilig te kunnen spelen in de buurt, en dit percentage is (significant) hoger bij kinderen dan bij scholieren. Ook naar toegankelijkheid en mobiliteit krijgen we een minder positief beeld. Iets minder dan 40% mag zelf naar speelplekken gaan in de buurt en dit percentage is slechts lichtjes hoger bij scholieren 28,4% van de kinderen durft niet overal te komen in de buurt en 43,3% mag op sommige plekken niet komen. Bij de scholieren wijken deze percentages significant af van de kinderen (respectievelijk 10,3% en 23,8%). Merk verder op dat de antwoordmogelijkheid 'ik weet het niet' het vaakst werd aangeduid bij de stelling 'Ik mag op sommige plekken in mijn buurt niet komen'. Afgerond 13% van de kinderen en scholieren geeft aan niet te weten of ze op sommige plekken niet mogen komen.

Er tekent zich dus een tendens af waarbij aan de ene kant wordt aangegeven dat er voor de meeste leerlingen voldoende aanbod en tijd is om te spelen. Aan de andere stellen we vast dat de veiligheid en mobiliteit/toegankelijkheid voor een aanzienlijk deel van de kinderen en scholieren wel degelijk een struikelblok vormen.

Tabel 8: vragen KT15 – KT16 – spelen en dingen doen met je vrienden

| | Lagere school (N= 187) | | | | | Secundair (N= 176) | | | | | Sign |
|--|------------------------|------------|------|--------------|-------------|--------------------|------------|------|--------------|-------------|------|
| | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | |
| KT15 - Kan je goed spelen in jouw buurt? | | | | | | | | | | | |
| 1 Ik heb genoeg speelplekken in mijn buurt. | 66.4 | 19.4 | 11.2 | 3.0 | 53 | 73.8 | 20.6 | 3.2 | 2.4 | 50 | * |
| 2 Ik heb genoeg plekken om te sporten in mijn buurt. | 59.3 | 21.5 | 12.6 | 6.7 | 52 | 61.9 | 23.8 | 9.5 | 4.8 | 50 | |
| 3 Ik heb genoeg natuur om in te spelen in mijn buurt. | 64.7 | 18.0 | 14.3 | 3.0 | 54 | 60.3 | 23.8 | 14.3 | 1.6 | 50 | |
| 4 Ik heb genoeg tijd om te spelen. | 55.6 | 33.1 | 7.5 | 3.8 | 54 | 52.4 | 37.3 | 8.7 | 1.6 | 50 | |
| 5 Ik kan veilig spelen in mijn straat. | 40.9 | 22.0 | 33.3 | 3.8 | 55 | 45.2 | 31.7 | 19.8 | 3.2 | 50 | * |
| 6 Ik mag zelf naar speelplekken gaan in mijn buurt. | 37.6 | 24.8 | 33.8 | 3.8 | 54 | 42.9 | 11.9 | 42.1 | 3.2 | 50 | * |
| 7 Ik durf overal te komen in mijn buurt. | 53.7 | 14.9 | 28.4 | 3.0 | 53 | 71.4 | 16.7 | 10.3 | 1.6 | 50 | *** |
| 8 Ik mag op sommige plekken in mijn buurt niet komen. | 43.3 | 15.7 | 27.6 | 13.4 | 53 | 23.8 | 15.1 | 48.4 | 12.7 | 50 | *** |
| KT16 - Kunnen andere kinderen ook goed spelen in jouw buurt? | | | | | | | | | | | |
| 1 Kinderen hebben veel plekken om te spelen/sporten in mijn buurt. | 59.1 | 18.9 | 10.6 | 11.4 | 55 | 56.0 | 26.4 | 12.0 | 5.6 | 51 | |
| 2 (Oudere) kinderen hebben veel te doen in mijn buurt. | 51.1 | 20.6 | 19.1 | 9.2 | 56 | 36.8 | 27.2 | 25.6 | 10.4 | 51 | |
| 3 (Oudere) kinderen zeggen dat ik weg moet gaan. | 13.1 | 9.2 | 70.0 | 7.7 | 57 | 2.4 | 2.4 | 90.4 | 4.8 | 51 | *** |
| 4 Kleine kinderen kunnen veel doen in mijn buurt. | 47.3 | 27.5 | 20.6 | 4.6 | 56 | 22.6 | 36.3 | 30.6 | 10.5 | 52 | *** |
| 5 Kinderen met een handicap kunnen ook in mijn buurt spelen. | 41.2 | 16.8 | 22.1 | 19.8 | 56 | 28.0 | 23.2 | 30.4 | 18.4 | 51 | * |

¹⁷ Bij de tabellen staat ook een verwijzing naar de vraag in de vragenlijst. K staat voor de kindervragenlijst, T voor de tienervragenlijst.

Wanneer we leerlingen vragen of *andere* kinderen voldoende speelplekken hebben in de buurt, krijgen we eenzelfde beeld (*tabel 8, vraag KT16*). Meer dan de helft vindt dat er voldoende speelplekken zijn voor kinderen. De jongste leeftijdsgroep vindt dat zowel oudere als kleinere kinderen veel te doen hebben in de buurt. Ongeveer de helft gaat akkoord met deze stelling. Deze bevinding contrasteert met de resultaten voor scholieren. Slechts een derde van de oudste leeftijdsgroep vindt dat kinderen veel te doen hebben in de buurt, en zegt dat kleine kinderen nog minder kunnen doen (22,6%). Positief is alvast dat kinderen geen last lijken te hebben van andere kinderen. 70,0% van de kinderen gaat niet akkoord met de stelling dat andere kinderen zeggen dat ze weg moeten gaan. Bij de oudste leeftijdsgroep gaat 90,4% niet akkoord met deze stelling, een significant verschil in vergelijking met de jongste groep. De oudste leeftijdsgroep lijkt er ook van overtuigd te zijn dat kinderen met een handicap minder goed kunnen spelen in de buurt (30,4%). Bij de leeftijdsgroep kinderen bedraagt dit percentage slechts 22,1%, eveneens een significante afwijking. Opmerkelijk is wel dat ongeveer 20% van de leerlingen aangeeft hier geen oordeel over te kunnen geven, en dit in beide leeftijdsgroepen.

Een volgende batterij vragen gaat over de activiteiten die kinderen en scholieren zoal doen in hun vrije tijd (*tabel 9*). Vooreerst valt op dat er duidelijke verschillen zijn in vrijetijdsbesteding tussen de twee leeftijdsgroepen. Alleen 'ergens anders spelen' en 'de participatie in de jeugdbeweging' verschillen niet significant tussen beide groepen. Deze laatste bevinding ligt bovendien in lijn van eerder onderzoek dat aantoont dat participatie in jeugdbeweging vrij constant is overheen verschillende leeftijdsgroepen (Berten en Piessens, 2014). Voor de overige items geldt dat kinderen significant vaker de gerapporteerde vrijetijdsactiviteiten doen dan scholieren. Meer specifiek geven kinderen aan dat ze vaker naar het zwembad, een sportclub, een park, (binnen)speeltuin, buurthuis en naar de buitenschoolse opvang gaan. Dat de participatie van kinderen in dit soort van vrijetijdsvoorzieningen hoger ligt dan bij scholieren, ligt eveneens in lijn van eerder onderzoek over vrijetijdsbesteding bij kinderen, tieners en scholieren¹⁸. De activiteiten die kinderen het vaakst doen zijn: naar het zwembad gaan, naar het park gaan en naar de speeltuin gaan (meer dan 75% van de kinderen doet dit wel eens). 28,1% van de kinderen en 20,6% van de scholieren geeft aan naar een jeugdbeweging te gaan, cijfers die eveneens overeen komen met eerder onderzoek (Berten en Piessens, 2014).

Tabel 9: KT17

| Lagere school (N= 187) | | | | Secundair (N= 176) | | | | Sign |
|------------------------|-----|--------------|-------------|--------------------|-----|--------------|-------------|------|
| Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | |

KT17 - Wat doe je nog

| | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|----|------|------|-----|----|-----|
| 1 Ik ga sporten in een sportclub. | 53.5 | 39.5 | 7.0 | 58 | 38.1 | 60.3 | 1.6 | 50 | ** |
| 2 Ik ga spelen bij een jeugdbeweging of een jeugdwerking. | 28.1 | 60.9 | 10.9 | 59 | 20.6 | 78.6 | 0.8 | 50 | |
| 3 Ik ga spelen bij het buurthuis. | 28.1 | 60.9 | 10.9 | 59 | 13.6 | 80.8 | 5.6 | 51 | ** |
| 4 Ik ga spelen in de buitenschoolse opvang. | 15.1 | 77.0 | 7.9 | 61 | 4.8 | 94.4 | 0.8 | 51 | ** |
| 5 Ik ga zwemmen in een zwembad. | 83.5 | 11.8 | 4.7 | 60 | 61.1 | 36.5 | 2.4 | 50 | *** |
| 6 Ik ga naar een speeltuin. | 75.4 | 19.0 | 5.6 | 61 | 37.3 | 61.1 | 1.6 | 50 | *** |
| 7 Ik ga naar een binnenspeeltuin. | 48.8 | 47.2 | 3.9 | 60 | 11.2 | 87.2 | 1.6 | 51 | *** |
| 8 Ik ga naar een park. | 82.8 | 12.5 | 4.7 | 59 | 73.0 | 25.4 | 1.6 | 50 | * |
| 9 Ik ga ergens anders spelen. | 50.0 | 36.5 | 13.5 | 61 | 62.7 | 33.3 | 4.0 | 50 | |

¹⁸ Berten H. & Piessens A. (2014). Vrijetijdsbesteding en -beleving van leerlingen uit het Nederlandstalig Onderwijs in het Brussels hoofdstedelijk gewest. Brussel: Kind & Samenleving.

Ten slotte toont een vergelijking van de scores op de antwoordmogelijkheid 'weet ik niet' alvast enkele markante uitschieters. Meer dan 10% van de leerlingen kiest 'weet ik niet' voor het item 'Ik mag op sommige plekken in mijn buurt niet komen'. Hetzelfde geldt voor de items die peilen naar 'wat andere kinderen kunnen doen in de buurt'. Ook hier registreren we hoge percentages, en dit zowel bij kinderen als scholieren. Kinderen én scholieren lijken dus moeite te hebben met het vellen van een oordeel over wat *andere kinderen* kunnen doen. Dit geldt in het bijzonder voor kinderen met een handicap (bijna 20%). Bij andere items scoort 'weet ik niet' hoog, omdat de begrippen niet vertrouwd lijken te zijn. Bij de leeftijdsgroep 'kinderen' noteren we hoge percentages 'weet ik niet' bij de items 'Ik ga spelen bij een jeugdbeweging of een jeugdwerking' (10,9%), en 'Ik ga spelen bij het buurthuis' (10,9%). Het item 'Ik ga ergens anders spelen' (13,5%) lijkt dan weer te vaag geformuleerd waardoor kinderen zich hier moeilijk iets bij kunnen voorstellen.

5.3.2 Thema 2 – Mijn school en hobby's

In dit thema worden zowel vragen over de school gesteld als over hobby's en buitenschoolse activiteiten. Een eerste batterij vragen binnen dit tweede thema gaat over de school zelf (*tabel 10, KT18*). We stellen vast dat een meerderheid van de leerlingen vindt dat ze op school van alles bijleren en dat de school belangrijk is om later werk te vinden. De overtuiging op school van alles bij te leren neemt wel af naarmate leerlingen ouder worden. Scholieren gaan –in vergelijking met kinderen– minder vaak akkoord met de stelling 'Als ik een vraag heb, dan helpt mijn juf of meester mij'. De appreciatie voor de school lijkt dus enigszins af te nemen met de leeftijd. Maar zelfs bij de oudste leeftijdsgroep gaat nog steeds drie kwart van de scholieren akkoord met deze stelling. In lijn met de verwachtingen is de mobiliteit van en naar de school hoger in de oudste leeftijdsgroep (*tabel 10, KT19*). Scholieren gaan vaker alleen naar school of nemen de bus of tram. Kinderen daarentegen worden vaker (met de auto) gebracht of gaan met de fiets of step.

Tabel 10: KT18 - KT19 - KT21

| Lagere school (N= 187) | | | | | Secundair (N= 176) | | | | | Sign |
|------------------------|-----------------|-----|--------------|-------------|--------------------|-----------------|-----|--------------|-------------|------|
| Ja | Een beetje/Soms | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Een beetje/Soms | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | |

KT18 - We stellen wat vragen over jouw school.

| | | | | | | | | | | | | |
|----|--|------|------|------|------|----|------|------|------|-----|----|-----|
| 1 | Ik leer van alles bij op school. | 90.0 | 8.3 | 1.7 | 0.0 | 67 | 68.4 | 28.1 | 1.8 | 1.8 | 62 | *** |
| 2 | School is belangrijk voor werk voor later. | 89.3 | 5.8 | 0.8 | 4.1 | 66 | 91.2 | 7.9 | 0.9 | 0.0 | 62 | |
| 3 | Ik word eerlijk behandeld op school. | 64.4 | 21.2 | 8.5 | 5.9 | 69 | 78.1 | 16.7 | 1.8 | 3.5 | 62 | * |
| 4 | Alle kinderen worden eerlijk behandeld op school. | 52.1 | 23.1 | 12.4 | 12.4 | 66 | 53.5 | 34.2 | 3.5 | 8.8 | 62 | * |
| 5 | Ik ga alleen naar school. | 40.3 | 18.5 | 40.3 | 0.8 | 68 | 57.0 | 7.0 | 36.0 | 0.0 | 62 | ** |
| 6 | Mijn mama of papa brengt mij naar school. | 45.2 | 20.0 | 34.8 | 0.0 | 72 | 7.0 | 19.3 | 73.7 | 0.0 | 62 | *** |
| 7 | Het verkeer in de buurt van mijn school is veilig. | 42.0 | 35.3 | 14.3 | 8.4 | 68 | 33.9 | 43.8 | 18.8 | 3.6 | 64 | |
| 8 | Als ik een vraag heb, dan helpt mijn juf of meester mij. | 86.7 | 7.5 | 4.2 | 1.7 | 67 | 72.8 | 22.8 | 2.6 | 1.8 | 62 | ** |
| 9 | De toiletten op school zijn proper. | 38.7 | 34.5 | 22.7 | 4.2 | 68 | 40.2 | 38.4 | 15.2 | 6.2 | 64 | |
| 10 | Als ik een probleem heb, kan ik met iemand praten op school. | 65.5 | 21.8 | 10.1 | 2.5 | 68 | 69.3 | 18.4 | 9.6 | 2.6 | 62 | |
| 11 | Op school vragen ze naar mijn mening. | 42.6 | 28.7 | 18.3 | 10.4 | 72 | 50.4 | 31.9 | 10.6 | 7.1 | 63 | |

KT19 - Hoe ga jij naar je school?

| | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------------|------|------|------|-----|----|------|------|------|-----|----|-----|
| 1 | Ik ga te voet. | 29.2 | 27.4 | 42.5 | 0.9 | 74 | 31.6 | 14.9 | 52.6 | 0.9 | 62 | |
| 2 | Ik ga met de fiets of met de step. | 35.7 | 22.3 | 41.1 | 0.9 | 75 | 15.3 | 11.7 | 73.0 | 0.0 | 65 | *** |
| 3 | Ik ga alleen. | 31.5 | 17.1 | 51.4 | 0.0 | 76 | 45.9 | 14.4 | 39.6 | 0.0 | 65 | |
| 4 | Iemand brengt me met de auto. | 24.5 | 30.2 | 45.3 | 0.0 | 81 | 8.1 | 27.0 | 64.9 | 0.0 | 65 | ** |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|------|-----|------|-----|----|------|-----|------|-----|----|-----|
| 5 | Ik ga met de bus of tram naar school. | 15.7 | 6.5 | 77.8 | 0.0 | 79 | 66.7 | 5.4 | 27.0 | 0.9 | 65 | *** |
|---|---------------------------------------|------|-----|------|-----|----|------|-----|------|-----|----|-----|

KT21 - Hoe ga jij naar je hobby's?

| | | | | | | | | | | | | |
|---|------------------------------------|------|------|------|-----|----|------|------|------|-----|----|----|
| 1 | Ik blijf thuis. | 9.0 | 34.2 | 53.2 | 3.6 | 76 | 28.3 | 25.5 | 46.2 | 0.0 | 70 | ** |
| 2 | Ik ga te voet. | 21.4 | 21.4 | 56.2 | 0.9 | 75 | 20.8 | 21.7 | 57.5 | 0.0 | 70 | |
| 3 | Ik ga met de fiets of met de step. | 29.7 | 13.5 | 55.0 | 1.8 | 76 | 18.7 | 18.7 | 62.6 | 0.0 | 69 | |
| 4 | Ik ga alleen. | 26.4 | 20.0 | 51.8 | 1.8 | 77 | 24.3 | 20.6 | 55.1 | 0.0 | 69 | |
| 5 | Iemand brengt me met de auto. | 33.9 | 22.0 | 41.3 | 2.8 | 78 | 28.3 | 26.4 | 45.3 | 0.0 | 70 | |
| 6 | Ik ga met de bus of tram. | 14.0 | 8.4 | 75.7 | 1.9 | 80 | 19.4 | 21.3 | 57.4 | 1.9 | 68 | ** |

Een tweede luik binnen dit thema vraagt leerlingen naar hun hobby's en andere vrijetijdsactiviteiten (*tabel 11, KT120 & KT22*), en de manier waarop ze zich verplaatsen naar die hobby's (*tabel 10, KT121*). Ten eerste stellen we vast dat kinderen vaker dan scholieren een boek/strip lezen, turnen, en tevens frequenter naar de teken- of taalles gaan. We stellen voor sporten en gamen (significante) verschillen vast tussen de verschillende leeftijdsgroepen, maar deze¹⁹ geobserveerde verschillen zijn te wijten aan geslachtsverschillen eerder dan aan verschillen in leeftijd. Als we polsen naar andere uitstappen die leerlingen in hun vrije tijd doen, dan constateren we dat leerlingen in het secundair onderwijs vaker naar een optreden, een toneelvoorstelling of een tentoonstelling gaan. Diezelfde groep gaat tevens frequenter op restaurant, café, of naar een shoppingcentrum in de stad. Als we ten slotte het thema mobiliteit koppelen aan leerlingen hun hobby's dan blijkt opnieuw dat scholieren vaker de bus of tram als vervoersmiddel nemen (*tabel 10, KT21*). Voor de overige antwoordcategorieën registreren we geen significante verschillen.

Tabel 11: KT20 - KT22

| | | Lagere school (N= 187) | | | | Secundair (N= 176) | | | | Sign |
|----|-----|------------------------|-------------|----|-----|--------------------|-------------|--|--|------|
| Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | | | |

KT20 - Welke hobby's doe je

| | | | | | | | | | | |
|----|--------------------------------|------|------|------|----|------|------|-----|----|-----|
| 1 | Ik doe een sport. | 69.0 | 29.2 | 1.8 | 74 | 54.5 | 45.5 | 0.0 | 64 | * |
| 2 | Ik speel een muziekinstrument. | 24.8 | 72.6 | 2.7 | 74 | 17.9 | 82.1 | 0.0 | 64 | |
| 3 | Ik ga naar de tekenles. | 16.2 | 82.9 | 0.9 | 76 | 6.3 | 93.7 | 0.0 | 65 | * |
| 4 | Ik lees een boek of een strip. | 78.6 | 21.4 | 0.0 | 75 | 61.6 | 36.6 | 1.8 | 64 | * |
| 5 | Dansen. | 33.6 | 63.7 | 2.7 | 74 | 36.6 | 63.4 | 0.0 | 64 | |
| 6 | Ik leer bij over mijn geloof. | 49.1 | 38.4 | 12.5 | 75 | 41.1 | 57.1 | 1.8 | 64 | |
| 7 | Ik volg taalles. | 33.6 | 54.5 | 11.8 | 77 | 11.7 | 86.5 | 1.8 | 65 | *** |
| 8 | Turnen. | 64.9 | 33.3 | 1.8 | 73 | 22.5 | 77.5 | 0.0 | 65 | *** |
| 9 | Ik game. | 67.3 | 25.7 | 7.1 | 74 | 53.6 | 45.5 | 0.9 | 64 | ** |
| 10 | Ik heb geen hobby's. | 34.5 | 60.9 | 4.5 | 77 | 22.9 | 76.1 | 0.9 | 67 | |

KT22 - Welke uitstappen heb je al gedaan in....?

| | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|------|------|------|----|------|------|-----|----|-----|
| 1 | Een optreden in (stad). | 38.7 | 50.9 | 10.4 | 81 | 70.1 | 29.0 | 0.9 | 69 | *** |
| 2 | Toneel in (stad). | 40.2 | 50.5 | 9.3 | 80 | 71.0 | 27.1 | 1.9 | 69 | *** |
| 3 | Een tentoonstelling in (stad). | 39.6 | 50.0 | 10.4 | 81 | 58.9 | 40.2 | 0.9 | 69 | * |
| 4 | De bibliotheek in (stad). | 82.2 | 13.1 | 4.7 | 80 | 86.9 | 13.1 | 0.0 | 69 | |

¹⁹ De leeftijdsgroep 'jongeren' telt disproportioneel meer meisjes dan jongens (i.e. 75% versus 25%). Deze ongelijke verdeling verhoogt de kans dat een geobserveerd verband naar leeftijdsgroep het resultaat is van verschillen naar geslachtssamenstelling. Omwille hiervan werden voor de hobby-gerelateerde items enkele multivariate analyses gedaan waarbij de effecten van leeftijd worden geschat bij controle voor verschillen naar geslacht.

| | | | | | | | | | | |
|---|---|------|------|------|-----|------|------|-----|----|----|
| 5 | Een shoppingcentrum in (stad). | 70.8 | 19.8 | 9.4 | 81 | 93.5 | 6.5 | 0.0 | 69 | ** |
| 6 | Een restaurant in (stad). | 68.9 | 26.2 | 4.9 | 84 | 88.8 | 10.3 | 0.9 | 69 | ** |
| 7 | Ik ga samen met mijn mama of papa op uitstap. | 75.7 | 13.1 | 11.2 | 80 | 76.9 | 21.3 | 1.9 | 68 | |
| 8 | Ik ga met de school op uitstap. | 88.9 | 4.6 | 6.5 | 79 | 90.7 | 5.6 | 3.7 | 69 | |
| 9 | Een café. | 41.7 | 54.2 | 4.2 | 139 | 67.3 | 30.8 | 1.9 | 69 | ** |

Het belang van de antwoordcategorie 'ik weet het niet' wordt ook hier duidelijk wanneer we de verschillende items met elkaar vergelijken, en dit geldt in het bijzonder voor de jongste leeftijdsgroep. Items met een relatief hoog aantal antwoorden in deze categorie zijn: 'Alle kinderen worden eerlijk behandeld op school' en 'Op school vragen ze naar mijn mening'. Ook de items 'Ik leer bij over mijn geloof', 'ik volg taalles' en de items die peilen naar het soort uitstappen dat leerlingen doen (e.g. een optreden, een tentoonstelling) noteren hoge aantallen in deze categorie, hoewel enkel bij de kinderen. Ook hier geldt dat kinderen minder geneigd zijn een mening te formuleren over *anderen* ('Alle kinderen worden eerlijk behandeld op school') of dat sommige antwoordcategorieën voor hen moeilijk te scoren zijn of misschien zelfs te moeilijk geformuleerd zijn. Mogelijks kan een deel van de leerlingen zich minder gemakkelijk iets voorstellen bij 'een optreden' of 'een tentoonstelling'. Dit waren vragen waarbij kinderen wel kunnen antwoorden in zeer concrete termen, maar het moeilijker vinden om de meer abstracte vraag te beantwoorden. Het sterke leeftijdsgebonden karakter van dit soort van vrijetijdsactiviteiten gecombineerd met de hoge percentages in de categorie 'Nee' (meer dan 50%) wijzen echter uit dat de kans klein is dat ze deze activiteiten al gedaan hebben.

5.3.3 Thema 3 - Iets doen voor andere mensen, zorgen voor mijn buurt

Het derde thema in de vragenlijst focust op zorg voor andere mensen en de eigen buurt. Wanneer de leerlingen gevraagd wordt wie ze zoal helpen (*tabel 12, KT23*), dan komen de ouders en vrienden of vriendinnen op de eerste plaats. Meer dan de helft van de leerlingen steekt wel eens een handje toe in het huishouden, en bijna drie kwart helpt wel eens een vriend of vriendin.

Beide leeftijdsgroepen verschillen niet van elkaar als het gaat over andere mensen helpen en ook hun perceptie van de mensen in hun buurt is vrij gelijk (*tabel 12, KT25*). Opvallend is dat wanneer we polsen naar veiligheid, vertrouwen in en angst voor andere mensen in de buurt héél wat kinderen gebruik maken van de categorie 'een beetje' terwijl de 'Nee'-categorie amper wordt gebruikt. Bijvoorbeeld, item 8 wijst aan dat slechts een kleine minderheid zich onveilig voelt in de eigen buurt, en dat de meerderheid zich effectief veilig voelt. De centrumcategorie toont echter ook aan dat voor héél wat kinderen (meer dan 30%) deze thematiek nooit echt een Ja/Nee kwestie is. Dezelfde conclusies trekken we op basis van de items 'Ik vertrouw de mensen in mijn buurt', 'Ik ken de mensen in mijn buurt', 'De mensen helpen elkaar in mijn buurt', en 'Ik ben bang van sommige mensen in mijn buurt'. Merk op dat toch 20% van de kinderen en scholieren aangeeft bang te zijn van de mensen in de buurt, een bevinding die enigszins afwijkt van de hierboven gerapporteerde resultaten.

Tabel 12: KT23 - KT25 - KT26

| | Lagere school (N= 187) | | | | | Secundair (N= 176) | | | | | Sign | |
|-------------------------------------|---|------------|------|--------------|-------------|--------------------|------------|------|--------------|-------------|------|--|
| | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | | |
| KT23 - Help jij soms andere mensen? | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Ik help mijn mama of papa thuis met de afwas of opruimen. | 64.1 | 30.1 | 4.9 | 1.0 | 84 | 55.8 | 37.9 | 6.3 | 0.0 | 81 | |
| 2 | Ik pas op mijn broer of zus. | 45.0 | 10.0 | 39.0 | 6.0 | 87 | 42.1 | 15.8 | 38.9 | 3.2 | 81 | |
| 3 | Ik doe boodschappen voor mijn mama of papa. | 39.0 | 34.0 | 24.0 | 3.0 | 87 | 42.1 | 36.8 | 20.0 | 1.1 | 81 | |

| | Lagere school (N= 187) | | | | | Secundair (N= 176) | | | | | Sign |
|---|------------------------|------------|------|--------------|-------------|--------------------|------------|------|--------------|-------------|------|
| | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | |
| 4 Ik help mijn broer of zus met huiswerk. | 26.0 | 18.0 | 52.0 | 4.0 | 87 | 30.5 | 25.3 | 42.1 | 2.1 | 81 | |
| 5 Ik help een vriend of een vriendin. | 75.0 | 17.0 | 6.0 | 2.0 | 87 | 66.3 | 24.2 | 7.4 | 2.1 | 81 | |
| 6 Ik help een buurman of buurvrouw. | 34.0 | 23.0 | 36.0 | 7.0 | 87 | 38.9 | 23.2 | 34.7 | 3.2 | 81 | |

KT25 - Wat vind je van de mensen in jouw buurt?

| | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|----|------|------|------|------|----|--|
| 1 Ik ken de mensen in mijn buurt. | 48.5 | 39.4 | 8.1 | 4.0 | 88 | 62.0 | 30.4 | 7.6 | 0.0 | 84 | |
| 2 Ik ben bang van sommige mensen in mijn buurt. | 22.2 | 24.2 | 49.5 | 4.0 | 88 | 22.8 | 15.2 | 58.7 | 3.3 | 84 | |
| 3 Ik vertrouw de mensen in mijn buurt. | 39.6 | 38.5 | 12.5 | 9.4 | 91 | 29.3 | 51.1 | 19.6 | 0.0 | 84 | |
| 4 De mensen helpen elkaar in mijn buurt. | 44.9 | 30.6 | 8.2 | 16.3 | 89 | 45.1 | 31.9 | 12.1 | 11.0 | 85 | |
| 5 Veel mensen spreken een andere taal dan het Nederlands. | 40.8 | 19.4 | 29.6 | 10.2 | 89 | 37.0 | 27.2 | 31.5 | 4.3 | 84 | |
| 6 Ik speel met andere kinderen in mijn buurt. | 43.8 | 20.8 | 29.2 | 6.2 | 91 | 41.3 | 22.8 | 34.8 | 1.1 | 84 | |
| 7 Mijn mama of papa praten met de mensen in mijn buurt. | 64.9 | 27.8 | 4.1 | 3.1 | 90 | 65.2 | 19.6 | 12.0 | 3.3 | 84 | |
| 8 Ik voel mij veilig in mijn buurt. | 53.6 | 34.0 | 4.1 | 8.2 | 90 | 57.6 | 33.7 | 6.5 | 2.2 | 84 | |

KT26 - Zorgt [stad] goed voor de mensen?

| | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|----|------|------|------|------|----|-----|
| 1 Er wordt goed gezorgd voor arme mensen in [stad]. | 34.7 | 25.3 | 6.3 | 33.7 | 92 | 16.5 | 27.5 | 16.5 | 39.6 | 85 | ** |
| 2 Er wordt goed gezorgd voor oudere mensen in [stad] | 57.0 | 18.3 | 3.2 | 21.5 | 94 | 41.8 | 13.2 | 11.0 | 34.1 | 85 | |
| 3 Er zijn genoeg huizen voor iedereen in [stad]. | 54.7 | 15.8 | 6.3 | 23.2 | 92 | 33.0 | 16.5 | 18.7 | 31.9 | 85 | ** |
| 4 De politie zorgt voor ons. | 58.1 | 11.8 | 5.4 | 24.7 | 94 | 24.2 | 31.9 | 25.3 | 18.7 | 85 | *** |
| 5 Er is genoeg werk voor iedereen. | 39.4 | 20.2 | 13.8 | 26.6 | 93 | 19.8 | 18.7 | 27.5 | 34.1 | 85 | ** |

Een andere cluster behandelt de vraag of de stad goed zorgt voor de mensen (*tabel 12, KT26*). De belangrijkste conclusie die we hier kunnen trekken, is dat de perceptie van de mate waarin de stad zorgt voor haar inwoners daalt met de leeftijd. Voor vier van de vijf items zijn de verschillen tussen kinderen en scholieren immers significant. De uitschieter hier is *vertrouwen in de politie*, wat het scherpst daalt.

De laatste batterij vragen binnen dit thema polst naar de andere activiteiten in de buurt (*tabel 13*). De meerderheid geeft aan al eens naar een buurtfeest te zijn geweest, en scholieren hebben dit al vaker gedaan dan kinderen. Meer dan de helft van de kinderen en drie kwart van de scholieren blijkt te weten wat er te doen is in de buurt, hoewel de verschillen tussen beide leeftijdsgroepen hier niet significant zijn. Ongeveer een derde heeft al eens meegeholpen met de buurt schoon te maken.

Tabel 13: KT24

| | Lagere school (N= 187) | | | | Secundair (N= 176) | | | | Sign |
|---|------------------------|------|--------------|-------------|--------------------|------|--------------|-------------|------|
| | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | |
| KT24 - Wat doe je in je buurt? | | | | | | | | | |
| 1 Ik ben al eens naar een buurtfeest in mijn buurt geweest. | 50.5 | 41.7 | 7.8 | 84 | 67.7 | 29.0 | 3.2 | 83 | * |
| 2 Ik heb mijn buurt al eens mee helpen schoonmaken. | 38.2 | 53.9 | 7.8 | 85 | 27.2 | 69.6 | 3.3 | 84 | |
| 3 Ik weet wat er in mijn buurt te doen is. | 56.0 | 25.0 | 19.0 | 87 | 75.6 | 22.2 | 2.2 | 86 | |
| 4 Ik weet het als iets gaat veranderen in mijn buurt. | 43.4 | 37.4 | 19.2 | 88 | 55.4 | 31.5 | 13.0 | 84 | |

Ten slotte, de items waar leerlingen het vaakst gebruik maken van de antwoordmogelijkheid 'weet ik niet' zijn: 'De mensen helpen elkaar in mijn buurt', 'Veel mensen spreken een andere taal dan het Nederlands', en alle items die polsen naar de mate waarin de stad zorgt voor zijn inwoners (met percentages variërend tussen de 20% en 40%). Ook hier komen we tot de conclusie dat leerlingen vaak aangeven dat ze geen mening hebben of gewoon 'niet weten' wat een stad doet voor haar inwoners of wat 'andere' mensen doen voor elkaar. Voor leerlingen zijn de items (Ja, Een beetje, Nee) het gemakkelijkst te scoren wanneer ze in de 'ik' vorm zijn geformuleerd. Twee uitzonderingen hierop zijn de items 'Ik weet wat er in mijn buurt te doen is', en 'Ik weet het als iets gaat veranderen in mijn buurt', met percentages tussen 10% en 20%.

Dit alles staat in contrast met de vaststelling tijdens de kwalitatieve studie, dat kinderen en jongeren zich op een genuanceerde manier kunnen uitdrukken over hun buurt en de stad, én dat ze ook uitspraken kunnen doen over de duurzaamheid en leefbaarheid in een stad. In de kwalitatieve studie gingen daar wel andere activiteiten aan vooraf, waardoor kinderen ook de gelegenheid kregen om zich vertrouwd te maken met het onderwerp.

5.4 Bijkomende vragen over buurt en stad

Een laatste sectie rapporteert een aantal vragen over de buurt en stad waar de leerlingen wonen. Wat de leerlingen vinden van hun buurt is af te lezen uit tabel 14. De meest in het oog springende conclusie die we op basis van een vergelijking van beide leeftijdsgroepen kunnen maken is dat de appreciatie voor de buurt lijkt af te nemen met de leeftijd (zie items 'Mijn straat is leuk', 'Mijn buurt is leuk', en 'De huizen zijn mooi'). Opvallend is verder dat scholieren vinden dat er minder plekken zijn waar zij kunnen spelen in vergelijking met kinderen (55,6% versus 72,3% bij kinderen). Scholieren daarentegen zijn wel zelfstandiger en mobieler in hun buurt. Zij nemen immers vaker de bus of tram. De antwoordmogelijkheid 'weet ik niet' lijkt hier amper gebruikt te worden, wat erop wijst dat deze items gemakkelijk te beoordelen zijn voor zowel kinderen als scholieren.

Bij wie kinderen en scholieren zoal terecht kunnen voor informatie over wat ze kunnen doen in hun buurt of stad staat gerapporteerd in *tabel 15 (KT27)*. In de eerste plaats zijn dit de ouders, gevolgd door vrienden of vriendinnen. Bij kinderen zijn ook de juf of meester een belangrijk informatiekanaal (48,6%). Merk op dat de invloed van (groot)ouders en leerkrachten duidelijk afneemt met de leeftijd terwijl de invloed van leeftijdsgenoten significant toeneemt. Deze bevinding ligt in lijn met de levenslooptliteratuur²⁰. In de kindertijd gelden de ouders en de school als belangrijkste socialisatie- en informatiemodellen, terwijl in de adolescentieperiode de invloed van deze twee afneemt ten voordele van de leeftijdsgenoten. De antwoordmogelijkheid 'weet ik niet' werd het vaakst gebruikt bij de items 'Iemand anders'.

Tabel 14: KT28

| | | Lagere school (N= 187) | | | | | Secundair (N= 176) | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------|------------|------|--------------|-------------|--------------------|------------|------|--------------|-------------|------|
| | | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Sign |
| KT28 - Wat vind jij van jouw buurt? | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Mijn straat is leuk. | 62.5 | 23.7 | 11.2 | 2.6 | 35 | 47.0 | 31.1 | 21.9 | 0.0 | 25 | ** |
| 2 | Mijn buurt is leuk. | 69.1 | 23.0 | 5.9 | 2.0 | 35 | 55.0 | 30.5 | 13.9 | 0.7 | 25 | * |
| 3 | De huizen zijn mooi. | 60.9 | 31.8 | 4.6 | 2.6 | 36 | 46.4 | 35.8 | 17.9 | 0.0 | 25 | *** |
| 4 | De straten en voetpaden zijn proper. | 47.0 | 40.4 | 10.6 | 2.0 | 36 | 47.3 | 35.3 | 16.7 | 0.7 | 26 | |
| 5 | Er zijn parkjes waar ik kan spelen. | 72.3 | 16.2 | 9.5 | 2.0 | 39 | 55.6 | 25.2 | 17.2 | 2.0 | 25 | ** |

²⁰ Dornbush, S. M. (1989). *The sociology of adolescence. Annual Review of Sociology, 15*, 233-259.

| | Lagere school (N= 187) | | | | | Secundair (N= 176) | | | | | Sign |
|---|------------------------|------------|------|--------------|-------------|--------------------|------------|------|--------------|-------------|------|
| | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Een beetje | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | |
| 6 Er leuke mensen om mee te praten. | 59.3 | 26.7 | 8.7 | 5.3 | 37 | 52.3 | 27.2 | 16.6 | 4.0 | 25 | |
| 7 Er zijn oudere mensen. | 77.9 | 17.6 | 2.3 | 2.3 | 56 | 69.7 | 22.8 | 4.1 | 3.4 | 31 | |
| 8 Ik kan de tram of bus nemen. | 55.7 | 15.3 | 24.4 | 4.6 | 56 | 82.1 | 8.3 | 8.3 | 1.4 | 31 | *** |
| 9 Er staan veel auto's geparkeerd. | 58.8 | 26.0 | 15.3 | 0.0 | 56 | 42.4 | 37.5 | 19.4 | 0.7 | 32 | * |
| 10 Ik kan veilig wandelen. | 63.4 | 28.2 | 7.6 | 0.8 | 56 | 69.0 | 21.4 | 9.7 | 0.0 | 31 | |
| 11 Ik kan veilig fietsen. | 60.2 | 25.6 | 8.3 | 6.0 | 54 | 64.6 | 25.0 | 9.7 | 0.7 | 32 | |
| 12 Ik ga naar de winkels in mijn buurt. | 68.9 | 11.4 | 15.9 | 3.8 | 55 | 64.8 | 19.3 | 15.9 | 0.0 | 31 | |

Als we leerlingen bevragen over welke vervelende dingen er zoal gebeuren in hun buurt, dan blijken de meningen van scholieren en kinderen vrij gelijklopend te zijn (tabel 15, KT29). 40% van de leerlingen vindt dat de auto's te snel rijden in hun buurt en dat er teveel lawaai is door verkeer. Als we polsen naar de properheid van de buurt dan lijkt dat dit voor de meerderheid van de leerlingen niet echt een struikelblok te vormen. Merk wel op dat 43% van de kinderen op sommige plekken niet durft te komen in de buurt, tegenover slechts de helft bij hun oudere leeftijdsgenoten.

Wanneer we ten slotte polsen over de stad waarin leerlingen wonen, dan blijkt dat de overgrote meerderheid positief is over hun stad (tabel 15, KT30). Ongeveer 80% vindt dat hun stad leuk is, dat de winkels leuk zijn, en dat er veel te doen is in de stad. Wel is het zo dat kinderen de straten en parken in hun stad mooier vinden dan scholieren, en scholieren zijn er ook minder van overtuigd dat de stad goed zorgt voor zijn inwoners.

In tegenstelling tot de items in tabel 14, wordt de antwoordmogelijkheid 'weet ik niet' veel vaker gebruikt bij de items in tabel 15. Dit geldt in het bijzonder voor kinderen in de lagere school. Vaag gedefinieerde items zoals 'Iemand anders' resulteert in frequenties van bijna 20% in de antwoordcategorie 'Weet ik niet' omdat kinderen zich hier moeilijk iets bij kunnen voorstellen.

Tabel 15: KT27 - KT29 - KT30

| | Lagere school (N= 187) | | | | Secundair (N= 176) | | | | Sign |
|--|------------------------|-----|--------------|-------------|--------------------|-----|--------------|-------------|------|
| | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | |

KT27: Wie vertelt wat je kan doen in jouw buurt of in [stad]?

| | | | | | | | | | |
|------------------------------------|------|------|------|----|------|------|------|----|-----|
| 1 Mijn mama of papa. | 81.6 | 12.5 | 5.9 | 35 | 67.1 | 29.0 | 3.9 | 21 | *** |
| 2 Mijn broer of mijn zus. | 43.6 | 51.0 | 5.4 | 38 | 36.6 | 58.2 | 5.2 | 23 | |
| 3 Een vriend of een vriendin. | 54.7 | 36.0 | 9.3 | 37 | 71.6 | 26.5 | 1.9 | 21 | * |
| 4 Mijn juf of meester. | 48.6 | 37.7 | 13.7 | 41 | 24.5 | 69.0 | 6.5 | 21 | *** |
| 5 Mijn oma of opa. | 35.8 | 56.1 | 8.1 | 39 | 23.2 | 73.5 | 3.2 | 21 | ** |
| 6 Een leider van de jeugdbeweging. | 20.1 | 69.4 | 10.4 | 43 | 18.2 | 76.0 | 5.8 | 22 | |
| 7 Iemand van mijn hobby's. | 34.7 | 53.7 | 11.6 | 40 | 30.3 | 65.8 | 3.9 | 21 | |
| 8 Iemand anders. | 32.0 | 49.7 | 18.4 | 40 | 39.2 | 50.3 | 10.5 | 23 | |

KT29: Welke vervelende dingen gebeuren in jouw buurt?

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|------|------|------|----|------|------|-----|----|--|
| 1 De auto's rijden te snel. | 42.2 | 40.1 | 17.7 | 40 | 40.5 | 50.7 | 8.8 | 28 | |
| 2 Er is lawaai van verkeer. | 43.8 | 43.8 | 12.3 | 41 | 37.8 | 58.8 | 3.4 | 28 | |
| 3 De burens maken lawaai | 33.6 | 58.7 | 7.7 | 44 | 26.4 | 70.9 | 2.7 | 28 | |

| | Lagere school (N= 187) | | | | Secundair (N= 176) | | | | Sign |
|--|------------------------|------|--------------|-------------|--------------------|------|--------------|-------------|------|
| | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | |
| 4 Het stinkt in mijn buurt. | 14.0 | 73.4 | 12.6 | 44 | 8.8 | 88.5 | 2.7 | 28 | |
| 5 Mensen doen stom op straat. | 21.4 | 69.0 | 9.7 | 42 | 20.9 | 74.3 | 4.7 | 28 | |
| 6 Mensen maken dingen kapot op straat. | 20.0 | 66.2 | 13.8 | 42 | 24.3 | 68.2 | 7.4 | 28 | |
| 7 Er ligt vuil op straat. | 37.2 | 47.6 | 15.2 | 42 | 33.1 | 63.5 | 3.4 | 28 | |
| 8 Er ligt hondenpoep op straat. | 35.9 | 54.9 | 9.2 | 45 | 28.4 | 65.5 | 6.1 | 28 | |
| 9 Er zijn plekken waar ik niet durf komen. | 42.9 | 44.3 | 12.9 | 47 | 21.6 | 72.3 | 6.1 | 28 | *** |

| KT30 - Wat vind jij van [stad]? | | | | | | | | | |
|---|------|------|--------------|-------------|------|------|--------------|-------------|------|
| | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Ja | Nee | Weet ik niet | Missing (N) | Sign |
| 1 [Stad] is leuk. | 88.1 | 4.9 | 7.0 | 44 | 84.9 | 8.2 | 6.8 | 30 | |
| 2 De straten in [stad] zijn mooi. | 71.6 | 12.8 | 15.6 | 46 | 51.4 | 34.9 | 13.7 | 30 | *** |
| 3 Er is veel te doen in [stad]. | 79.3 | 9.3 | 11.4 | 47 | 79.5 | 14.4 | 6.2 | 30 | |
| 4 De parken in [stad] zijn mooi. | 78.6 | 7.9 | 13.6 | 47 | 74.7 | 17.1 | 8.2 | 30 | * |
| 5 De winkels in [stad] zijn leuk. | 90.0 | 3.6 | 6.4 | 47 | 93.2 | 6.2 | 0.7 | 30 | |
| 6 In [stad] wordt goed voor mensen gezorgd. | 63.3 | 5.0 | 31.7 | 48 | 43.8 | 17.1 | 39.0 | 30 | *** |

5.5 Relaties met achtergrondkenmerken van de leerlingen

Tenslotte willen we nog ingaan op de vraag of er verschillen zijn in de antwoorden van kinderen en scholieren naar geslacht en andere socio-economische indicatoren. Omdat de klemtoon hier ligt op de vraag of er al dan niet verschillen zijn tussen bepaalde groepen, en dus niet meer op het louter descriptieve, bespreken we enkel de significante bevindingen. De resultaten van deze analyses geven we in bijlage mee. De antwoordmogelijkheid 'Weet ik niet' is in deze tabellen niet gerapporteerd aangezien een bespreking hiervan hoger in dit rapport al aan bod kwam. Missings en scores op de antwoordcategorie 'Weet ik niet' zijn niet meegerekend bij berekenen van de significantietoets. We bespreken de voornaamste bevindingen voor volgende achtergrondkenmerken: geslacht, thuistaal en woontypologie.

5.5.1 Geslacht

Een algemene bevinding overheen de verschillende analyses is dat er weinig verschillen zijn tussen jongens en meisjes in antwoordprofiel op de verschillende thema's. De resultaten zijn te consulteren in bijlage 1 (*tabellen 16 tot 23*).

Voor het thema 'Spelen, buiten zijn, dingen doen met je vrienden' en 'Iets doen voor andere mensen, zorgen voor mijn buurt' werden geen significante verschillen vastgesteld. Enkel voor het thema 'Mijn school en hobby's' konden we verschillen registreren. Zo vinden meisjes –in vergelijking met jongens– dat er vaker naar hun mening wordt gevraagd op school. Meisjes gaan ook vaker akkoord met de stelling dat zijzelf en de andere kinderen eerlijk behandeld worden op school. Meisjes nemen vaker de bus of tram naar school dan jongens. Jongens doen vaker een sport dan meisjes, en ook gamen en turnen is een activiteit die jongens vaker doen dan meisjes. Meisjes dansen vaker.

5.5.2 Socio-economische status van het ouderlijk gezin

In de vragenlijst zijn verschillende vragen opgenomen die indicaties geven van de socio-economische status van het ouderlijk gezin waarin het kind opgroeit. Op basis van feedback van de leerlingen (zie kwalitatief luik) alsook een studie van de ontbrekende waarden én scores op de 'Weet ik niet' categorie stellen we vast dat twee indicatoren problematisch zijn. Leerlingen weten bijvoorbeeld niet of de vader werkt, en de samengestelde maat voor de werkstatus van beide ouders blijkt niet alleen weinig

variatie te vertonen, maar de analyses tonen ook aan dat de voorspellende kracht van de werkstatus van de ouders beperkt is. Werkstatus van de ouders kan immers slechts in een beperkt aantal gevallen verbanden bloot leggen.

Dezelfde redenering gaat op voor de indicator 'welvaart gezin'. De overgrote meerderheid van de leerlingen scoort immers 'ja' op 3 of meer van de opgenomen indicatoren. Hoewel deze indicator van SES net in het leven is geroepen om socio-economische status te meten bij jonge kinderen –de klassieke indicatoren zijn immers moeilijk te meten wat resulteert in hoge aantallen missings– lijkt de bruikbaarheid ervan beperkt te zijn tot studies in een cross-nationaal perspectief. Omdat de algemene welvaart in een West-Europees land zoals België vrij hoog ligt, kent deze maat weinig variatie, wat meteen ook de kans verkleint om statistische verbanden op te sporen. Naast deze methodologische beperking zijn er ook inhoudelijke argumenten die de bruikbaarheid van deze maat ondermijnen. De bevindingen uit het kwalitatief luik wezen immers uit dat héél wat leerlingen privacy problemen ervaren met dit type van vragen (cf. 'daar hebben jullie geen zaken mee'). Bovendien gaven we eerder al aan dat de maat geen rekening houdt met levensstijlkeuzes.

Een andere indicator die we in dit rapport getest hebben is ouderlijke herkomst, gemeten aan de hand van de geboorteplaats van de leerling zelf én die van zijn ouders. Omdat de resultaten van deze analyses echter vrij gelijklopend zijn met deze van thuistaal (beide concepten zijn dan ook sterk met elkaar gecorreleerd) rapporteren we in dit rapport enkel de bevindingen voor thuistaal. Deze analyses zijn te consulteren in de bijlagen bij dit hoofdstuk (*tabellen 24 tot 31*). Thuistaal werd in de analyses opgenomen als een dichotome variabele. We vergelijken leerlingen die thuis Nederlands spreken (en eventueel een andere taal) versus leerlingen die thuis geen Nederlands spreken (uitsluitend Frans en/of een andere taal).

Voor het thema 'Spelen, buiten zijn, dingen doen met je vrienden' stellen we vast dat anderstalige leerlingen vaker akkoord gaan met de stelling 'Ik mag zelf naar speelplekken gaan in mijn buurt' dan leerlingen die thuis Nederlands spreken. Anderstalige leerlingen gaan ook vaker spelen in het buurthuis en gaan vaker naar de buitenschoolse opvang.

De meeste verschillen noteren we voor het thema 'Mijn school en hobby's'. Anderstalige leerlingen gaan vaker akkoord met de stelling 'Het verkeer in de buurt van mijn school is veilig' en lijken tevens vaker alleen naar school te gaan (te voet en met de bus of tram). Leerlingen die thuis Nederlands spreken, hebben vaker iemand die hen naar school brengt met de auto en deze leerlingen gaan vaker akkoord met de stelling 'Ik word eerlijk behandeld op school' dan hun anderstalige leeftijdsgenoten.

Anderstalige leerlingen volgen vaker taallessen en godsdienstlessen, geven vaker aan geen hobby's te hebben, en turnen vaker dan hun leeftijdsgenoten die thuis Nederlands praten. Voor de andere hobby's registreren we geen significante verschillen tussen beide groepen. Als we polsen naar de uitstappen die leerlingen doen in hun vrije tijd, dan gaan anderstalige leerlingen minder vaak op restaurant, café, en participeren ze minder vaak in optredens of tentoonstellingen.

Het derde thema 'Iets doen voor andere mensen, zorgen voor mijn buurt' levert de volgende vaststellingen op. Leerlingen die thuis Nederlands spreken, helpen vaker een vriend(in), hebben een groter vertrouwen in de andere mensen in de buurt en hun ouders praten vaker met andere mensen in de buurt. Anderstalige leerlingen geven aan dat er in hun buurt veel verschillende talen worden gesproken (i.e. andere talen dan het Nederlands) en gaan vaker akkoord met de stelling dat de politie zorgt voor de mensen in de buurt.

Ten slotte, anderstalige leerlingen geven vaker aan dat er parkjes zijn waar ze terecht kunnen om te spelen. Tegelijkertijd blijkt dat ze vaker schrik hebben van de buurt (i.e. er zijn plekken waar ik niet durf komen) en dat mensen er vaker stom doen op straat. De veiligheidsgevoelens bij anderstalige leerlingen zijn dus minder hoog dan bij leerlingen die thuis Nederlands spreken.

5.5.3 Woontypologie

Hoewel de analyses in tabel 5 aantonen dat er duidelijke SES-verschillen bestaan voor drie van de vier woontypologieën (i.e. lage SES gezinnen wonen vaker in hoogbouw, hoge SES gezinnen wonen vaker in (half)open bebouwing) blijkt één woontype een

grote variatie aan gezinsachtergronden te huisvesten (i.e. de stadswoning)²¹. Dit zorgt ervoor dat woontypologie als indicator van ouderlijke SES moeilijk te verdedigen valt, door de vele *ruis* die op deze indicator zit. Woontypologie als meetinstrument kan echter wel informatie verschaffen over de aanwezigheid van en afstand tot voorzieningen, de veiligheid van de buurt, kortom meerdere thema's die een centrale plaats innemen in de Stadsmonitor.

Voor de analyses in dit rapport kozen we ervoor te werken met een tweedeling, met aan de ene kant de (half)open bebouwingen (doorgaans te situeren verderaf van de stadskern), en aan de andere kant de rijwoningen en hoogbouw flats (cluster stadswoningen). Hoewel deze dichotomie de bestaande variatie aan woontypes sterk reduceert, is ze te verantwoorden omwille van de grootte van de steekproef. Bij afname van grotere steekproeven blijven we echter de oorspronkelijke vierdeling voorop stellen. De analyses naar woontypologie zijn te consulteren in de bijlagen bij dit hoofdstuk (*tabellen 32 tot 39*).

We bespreken eerst de resultaten voor het thema 'Spelen, buiten zijn, dingen doen met je vrienden'. Leerlingen die in een (half)open bebouwing wonen, vinden vaker dat ze genoeg natuur hebben om in te spelen. De eerste groep gaat tevens vaker sporten in een sportclub dan de tweede groep, en ze gaan vaker akkoord met de stelling 'kinderen zeggen dat ik weg moet gaan'. Leerlingen in stadswoningen gaan vaker spelen in een binnenspeeltuin.

De resultaten voor het thema 'Mijn school en hobby's' tonen aan dat kinderen woonachtig in een half(open) bebouwing vaker akkoord gaan met de stelling 'Ik word eerlijk behandeld op school'. Niet verwonderlijk gaat deze groep vaker met de tram of bus naar school, en worden ze vaker gebracht met de auto naar hun school of hobby's. Leerlingen die in een stadswoning wonen, gaan dan weer vaker alleen naar school. Opmerkelijk is dat deze groep tevens vaker akkoord gaat met de stelling dat het verkeer in de buurt van de school veilig is. Leerlingen in een (half)open bebouwing pikken dan weer vaker een optreden mee in de stad.

Het derde thema 'Iets doen voor andere mensen, zorgen voor mijn buurt' levert volgende bevindingen. Leerlingen in (half)open bebouwingen helpen vaker een vriend(in), en hebben een groter vertrouwen in de andere mensen in de buurt. Deze groep geeft vaker aan dat de mensen elkaar helpen in de buurt. Leerlingen in stadswoningen geven aan dat er in hun buurt meer verschillende talen worden gesproken (i.e. andere talen dan het Nederlands) en gaan vaker akkoord met de stelling dat de politie zorgt voor de mensen in de buurt.

De overige vragen leveren weinig markante verbanden op, en de bevinding dat leerlingen in stadswoningen vaker aangeven dat er veel auto's geparkeerd staan in hun straat is –hoewel in lijn met de verwachtingen– niet erg informatief. Verder blijkt dat leerlingen in stadswoningen vaker schrik hebben van de buurt (i.e. er zijn plekken waar ik niet durf komen) en dat mensen er vaker stom doen op straat of er dingen kapot maken.

Concluderend kunnen we stellen dat de resultaten naar woontypologie vrij parallel lopen met deze voor thuistaal (en herkomst). We toonden eerder aan dat –hoewel er héél wat ruis zit op woontypologie als proxy voor socio-economische status– er wel degelijk een verband bestaat tussen woontypologie en ouderlijke SES. Dit komt tevens tot uiting wanneer we de resultaten van beide analyses naast elkaar leggen. De meeste bevindingen naar woontypologie zagen we ook terugkomen bij thuistaal, waardoor het vermoeden rijst dat de waargenomen verbanden –althans voor een deel– op culturele (herkomst, thuistaal) of socio-economische verschillen duiden. Dit is bijvoorbeeld het geval voor items zoals 'Ik leer bij over mijn geloof' of 'Ik word eerlijk behandeld op school'. Voor andere verbanden geldt dit niet en wijzen de verbanden op verschillen in toegang tot voorzieningen, veiligheid, etc (cf. 'Iemand brengt me met de auto', 'Ik ga met de bus of tram naar school', 'Er staan veel auto's geparkeerd').

²¹ Bovendien woont ongeveer de helft van de steekproef in dit type woning.

5.6 Conclusies

Op basis van deze eerste verkennende analyses kunnen we alvast enkele conclusies maken. Ten eerste blijkt dat –onder begeleiding van een volwassene– het aantal ontbrekende waarden op de meeste indicatoren vrij beperkt is en bijna nergens problematische proporties aanneemt. De enige uitzondering hierop is de vraag over zakgeld waar we meer dan 20% missings registreren. Jonge kinderen vinden dat wij geen zaken hebben met hun zakgeld en dezelfde argumentering halen ze aan wanneer we polsen naar de materiële welvaart van hun gezin. Bovendien is het zo dat de materiële welvaart vrij hoog ligt bij de Vlaamse gezinnen. Meer dan 80% van de kinderen antwoordt immers ‘ja’ op elk van de vier indicatoren. Het gevolg hiervan is een indicator die weinig varieert in de steekproef en een erg scheve verdeling in antwoorden oplevert²².

5.6.1 Conclusies m.b.t. de aangeboden thema’s

Wat de inhoudelijke items betreft voor de drie bevraagde thema’s heerst er een duidelijke voorkeur voor twee thema’s, namelijk ‘Spelen, buiten zijn, dingen doen met je vrienden’ en ‘Iets doen voor andere mensen, zorgen voor mijn buurt’. Het thema ‘Mijn school en hobby’s’ wordt minder gekozen door de leerlingen, wat verklaard kan worden door de associatie met de term ‘school’ in de titel. De ondervertegenwoordiging van dit thema wordt echter opgevangen via de toegewezen thema’s, waarbij we vaststellen dat dit thema oververtegenwoordigd is. Uit de nabespreking met de kinderen bleek dat ze eerder ‘voor’ een bepaald thema kozen dan ‘tegen’ een ander thema. Ze willen met andere woorden wel over alle thema’s vragen beantwoorden.

Bijzondere aandacht in dit rapport gaat naar de verdeling van de antwoordscores op de categorie ‘weet ik niet’. Deze antwoordmogelijkheid geeft de respondent de optie een item *niet* te scoren omdat ze, bijvoorbeeld, het antwoord op de vraag niet kennen of gewoon geen mening hebben over deze vraag. Vooral bij de jongste leeftijdsgroep wordt duidelijk dat ze het antwoord vaak niet weten. De frequenties liggen dan ook beduidend hoger in vergelijking met hun oudere leeftijdsgenoten. Dit is in het bijzonder het geval voor vragen die niet in de ‘ik’ vorm zijn geformuleerd (‘Alle kinderen worden eerlijk behandeld op school’) of bij items die te algemeen zijn geformuleerd (e.g. ‘iemand anders’). Een vergelijking van deze ‘weet ik niet’ frequenties geeft dus indicaties van welke items moeilijker te beantwoorden zijn voor specifieke groepen van leerlingen. Dit is in de bijgewerkte vragenlijst opgevangen door de items waar mogelijk te herformuleren tot een zin die met ‘ik’ begint.

Een confrontatie van bevindingen uit het kwalitatieve luik met de antwoordscores in het kwantitatieve luik leert ons dat er een gevaar bestaat dat kinderen toch antwoorden, ook al weten ze het antwoord eigenlijk niet. Dit concluderen we uit de bevinding dat er amper missings zijn op variabelen waarvan de klassessies uitwezen dat er toch héél wat leerlingen zijn die het antwoord op de desbetreffende vraag niet kennen. Deze bevinding onderstreept het belang om de antwoordmogelijkheid ‘weet ik niet’ consistent aan te bieden voor elke vraag waar mogelijks twijfel over kan bestaan. Dit is bijvoorbeeld het geval voor de eigen geboorteplaats, waarvan de testfase uitwees dat er leerlingen zijn die niet weten of ze in België geboren zijn.

5.6.2 Conclusies m.b.t. de mogelijke analyses

Wanneer we verbanden bestuderen tussen de inhoudelijke thema’s en achtergrondkenmerken van de leerlingen dan wordt duidelijk dat de grootste verschillen in antwoordscores worden blootgelegd tussen leeftijdsgroepen. Dit is een vaststelling die we tevens maakten in eerder onderzoek²³ over vrijetijdsbesteding en –beleving bij kinderen, tieners en scholieren. Verschillen tussen jongens en meisjes zijn eerder beperkt en de weinige geslachtsverschillen beperken zich tot het thema ‘Mijn school en hobby’s’. Ook socio-economische verschillen zijn eerder beperkt en minder uitgesproken dan men zou verwachten in vergelijking met volwassenen. Thuistaal en ouderlijke herkomst geven grosso modo eenzelfde beeld, een bevinding die niet hoeft te verwonderen gegeven de sterke correlatie tussen beide concepten. We geven echter de voorkeur aan thuistaal omdat dit

²² Meer dan 80% van de leerlingen heeft een score van 3 of hoger op deze variabele (min= 0, max= 4)

²³ Berten H. & Piessens A. (2014). Vrijetijdsbesteding en –beleving van leerlingen uit het Nederlandstalig Onderwijs in het Brussels hoofdstedelijk gewest. Brussel: Kind & Samenleving.

gemakkelijker te meten is bij jonge kinderen. De andere indicatoren (welvaart van het gezin, werkstatus ouders) waren meer problematisch en konden weinig verschillen duiden. Gegeven de inhoudelijke en methodologische overwegingen die we eerder in dit rapport aanstipten, opteren we ervoor deze concepten niet mee op te nemen in de definitieve vragenlijst.

Eén van de beperkingen van het onderzoek blijft het meten van socio-economische status van het ouderlijk gezin. Dit is een terugkerend probleem in de wetenschappelijke literatuur²⁴ en er bestaat nog steeds geen eensgezindheid over hoe ouderlijke SES bij kinderen te meten. Ook de welvaartstatus van het gezin kon deze problematiek niet opvangen. Traditioneel wordt SES gemeten aan de hand van opleiding, beroep en inkomen van de ouders. De literatuur en de bevindingen in dit onderzoek tonen echter opnieuw aan dat geen van de drie concepten gemakkelijk te meten is bij kinderen. Dit geldt in het bijzonder voor zéér jonge kinderen. Dit stelt de vraag naar alternatieven om leefsituaties van gezinnen in kaart te brengen. Verschillende opties zijn mogelijk. Eén piste bestaat erin de Stadsmonitor voor volwassenen en kinderen met elkaar te koppelen, en indicatoren van socio-economische status bij de ouders samen te voegen met de vragenlijst bij kinderen. Dit is natuurlijk enkel mogelijk wanneer beide partijen (ouders én gezinnen) in de steekproef aanwezig zijn. Een aangepast steekproefdesign is dan ook noodzakelijk om deze koppeling mogelijk te maken. Een andere optie bestaat erin te zoeken naar indicatoren die iets zeggen over de leefomstandigheden van gezinnen in een bepaalde buurt. Ook op buurtniveau zijn gegevens beschikbaar die iets zeggen over de materiële leefomstandigheden van gezinnen in een bepaalde stad. Een koppeling van buurtdata met de data op leerlingniveau vereist wel gegevens over waar de respondent precies woont in de stad. Hier rijst de vraag op welke manier we kinderen naar hun adres kunnen vragen. Een keuze voor deze tweede optie heeft weliswaar belangrijke inhoudelijke consequenties. Uitspraken kunnen dan immers enkel nog maar worden gedaan om verschillen tussen buurten te duiden, en niet om verschillen tussen leerlingen te verklaren (cf. de ecologische fout).

5.6.3 Analyses over kinderen of analyses over het beleid van een stad

In de perceptiestudie waarover we rapporteerden in het tweede hoofdstuk van dit rapport, stelden we vast dat kinderen de stad beleven vanuit erg verschillende leefsituaties. Die leefsituaties worden onder andere mee bepaald door de gezinnen waarin ze wonen, maar ook door de buurten waarin ze wonen, het onderwijs dat ze krijgen, de handelingsmogelijkheden die ze ondervinden. Dat leidde tot 5 aparte verslagen per school, en tot de vaststelling dat vanuit die verschillende leefsituaties ook andere beleidsmatige ingrepen nodig kunnen zijn. In de kwantitatieve studie die we hier in een testversie rapporteren, worden die verschillen gereduceerd tot verschillen tussen kinderen onderling. Toch loont het de moeite om verder na te gaan wat die verschillen kunnen betekenen voor het stedelijk (en buurtgericht) beleid van een bepaalde stad. Zo stelden we in de perceptiestudie vast dat veiligheid en mobiliteit voor kinderen vooral een uitdrukking zijn van handelingsmogelijkheden. De fysieke omstandigheden spelen daarin een rol, maar het is ook belangrijk om te gaan kijken naar wat ze kunnen en mogen doen binnen die omstandigheden. 66% van de kinderen geeft aan dat er genoeg speelaanbod is in de buurt, maar slechts 40% vindt het veilig om te spelen in de buurt. Anderstalige kinderen zeggen vaker dat ze alleen naar een speelplek in de buurt mogen gaan. Uit de kwalitatieve studie kwam een genuanceerd beeld naar boven waarin kinderen die zich vrijer in de buurt kunnen en mogen bewegen, ook een zeer concrete inschatting kunnen maken van wat precies veilig en onveilig is in de buurt. Kinderen kunnen dus én vinden dat het niet zo veilig is én daar toch mee leren omgaan. Maar er zijn ook kinderen die een plek niet veilig vinden én ook niet de kans krijgen om daarmee om te leren gaan. Dit gaat verder dan verschillen tussen (groepen) van kinderen. Afgaande op de kwalitatieve perceptiestudie, willen we de vraag oproepen om dergelijke verschillen niet te reduceren tot kenmerken van kinderen en hun ouders, maar er ook een uitdrukking in te zien van uiteenlopende mogelijkheden die kinderen en hun ouders ondervinden in hun buurt en in hun stad.

²⁴ Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429-1436.

6 Percepties op de stad

Adviezen voor het verder uitrollen van de bevraging in 13 centrumsteden in 2017



In dit onderzoeksrapport brachten we uitgebreid verslag uit van de manier waarop we tot een replicerbaar onderzoekdesign kwamen om ook kinderen en jongeren (met name tieners) te bevragen in het kader van de Stadsmonitor. Op basis van het proces dat we doorliepen tussen februari en oktober 2014, bespreken we in dit laatste hoofdstuk nog enkele aanbevelingen voor de verdere uitrol van de vragenlijst in 2017.

6.1 Sterktes en beperkingen van de ontwikkelde instrumenten

Elke onderzoeksmethode heeft haar sterktes en beperkingen, ook de methoden die in dit rapport uitgewerkt en beschreven zijn.

6.1.1 De klasworkshops: een genuanceerd beeld op stedelijke belevingen

De methodiek die ontwikkeld is voor de kwalitatieve perceptiestudie laat ons toe een meer diepgaand beeld te krijgen van de manier waarop kinderen en tieners de stad beleven. We leerden uit dit onderzoek dat we niet kunnen spreken over 'de' stad, maar dat kinderen met erg uiteenlopende stedelijke realiteiten te maken krijgen. We deden ook overkoepelende inzichten op: bv. dat veiligheid zelden een 'absoluut kenmerk' is van een buurt, maar dat kinderen en hun ouders daar op verschillende manieren mee kunnen omgaan. (On)veiligheid hanteren varieert tussen vermijding, bescherming en (al dan niet voorzichtige) confrontatie. We ontmoetten kinderen die wisten welk stukje in hun buurt onveilig was, en welke personen niet te vertrouwen waren. We ontmoetten ook kinderen die bang waren van bepaalde groepen mensen, vaak omdat ze die niet kenden.

Bovenstaande inzichten zijn belangrijk omdat dit om een gediversifieerd beleid kan vragen in steden. Als een stad wil weten hoe diversiteit in de stad beleefd wordt door de kinderen, loont het de moeite om opnieuw dergelijke workshops te houden.

Een vraag die zich steeds opdringt bij dergelijk onderzoek, is de volgende: is dit nu wat de kinderen echt vinden, of horen we hier ook de ouders? Wellicht is het antwoord dat we zowel kinderen als ouders horen in de verhalen van kinderen. Ouders spelen immers een grote rol in de beleving van kinderen. Kinderen zijn competente sociale actoren, stelden we bij aanvang van het onderzoek, en ze zijn medeburgers. Maar dat wil niet zeggen dat het alleenstaande individuen zijn. Ze gaan zelf in interactie met de stad, maar die interactie wordt bemiddeld door wat ze samen met andere kinderen doen, door wat ze van hun ouders horen en met die ouders doen en wat ze van andere betekenisvolle volwassenen horen. De beleving van kinderen herleiden tot wat ze van ouders horen zou onrecht doen aan de rijke belevingswereld van kinderen. Maar het zou ook niet correct zijn om de invloed van ouders en andere betekenisvolle volwassenen te negeren. En dat zou op zijn beurt weer tot verkeerde informatie leiden voor beleid. Zo zagen we bv. in een klasworkshop dat tieners van hun ouders duidelijke instructies kregen i.v.m. een drukke verkeersweg om deze niet te gebruiken. In de workshop werd duidelijk op welke manieren de tieners dit verbod hanteerden. Ze legden het vaak naast zich neer, maar niet zomaar. De tieners maakten zelf inschattingen over wat wel en niet kon, wanneer het wel en niet kon en waar het wel en niet kon. Door alleen met ouders te spreken, zou de informatie vanuit tieners ontbreken.

Het valt te overwegen om de kwalitatieve methodiek aan te bieden, wanneer een stad een bepaald thema met kinderen verder wil uitdiepen.. Dit kan zich beperken tot een aantal groepen kinderen in de stad. Belangrijk is wel dat de diversiteit tussen de kinderen een plaats krijgt. Zich beperken tot één school zal slechts een selectief beeld geven.

Uiteraard zijn er ook beperkingen aan de methodiek, die kwamen reeds aan bod in hoofdstuk 2. De belangrijkste beperkingen zijn de arbeidsintensiteit ervan (zowel in uitvoering als in verwerking) en het gegeven dat niet alle kinderen zich de hele tijd aangesproken weten door dergelijk onderzoek, hoe creatief de methodieken ook zijn.

6.1.2 Het reproduceerbaar onderzoeksdesign: een breder beeld, van individuele voorkeuren?

Het doel van dit onderzoek was een reproduceerbaar onderzoeksdesign te ontwikkelen. Dat is ook gebeurd: er is een vragenlijst met antwoordopties, waar nodig met onderscheid tussen kinderen en tieners. Die vragenlijst is omgezet in een digitale tool, die samen met dit onderzoeksrapport opgeleverd wordt aan de opdrachtgever. De vragenlijst is bijgewerkt op basis van de testsessies.

De vragenlijst kan ook verder gebruikt worden. In de ontwikkeling ervan hebben we ingezet op een vragenlijst die aansluit bij het reeds bestaande referentiekader. Dat maakt dat bij een verdere uitrol de vragenlijst voor kinderen geen 'vreemde eend in de bijt' hoeft te zijn. Toch zagen we in het vorige hoofdstuk enkele beperkingen van een dergelijke vragenlijst.

Het is gebruikelijk om in dergelijk onderzoek op zoek te gaan naar patronen in de antwoorden van kinderen. En het is even gebruikelijk om die patronen te verbinden aan socio-economische achtergronden van die kinderen. Het risico van deze werkwijze is dat de verschillen in patronen toegeschreven gaan worden aan die socio-economische achtergronden, terwijl we in de klasworkshops zagen dat nogal wat externe factoren ingrijpen op die levensomstandigheden. Uit de testbevraging leerden we dat anderstalige leerlingen vaker akkoord gaan met de stelling 'Het verkeer in de buurt van mijn school is veilig' en ze lijken tevens vaker alleen naar school te gaan (te voet en met de bus of tram). Leerlingen die thuis Nederlands spreken hebben vaker iemand die hen brengt naar school met de auto.

Dit onderzoek toont een antwoordpatroon dat iets zegt over de concrete werkelijkheid, maar veel meer nog over de manier waarop met die werkelijkheid omgegaan wordt. We kunnen hier niet uit afleiden dat de schoolomgeving voor anderstalige kinderen veiliger is dan voor leerlingen die thuis Nederlands spreken. Zoals we zagen in de klasworkshops, wordt er met de 'verkeersveiligheid' wel op heel verschillende manieren omgegaan. Dit roept overigens ook de vraag op over welke concrete werkelijkheid het dan gaat. Hoe ziet die schoolomgeving er uit? Wat zijn de moeilijke punten? En hoe wil een stad daar dan mee omgaan? De vragenlijst blijft op het niveau van het individu, en peilt naar een perceptie van wat kinderen mogelijk achten in de buurt en in de stad.

6.2 Aandachtspunten voor een verdere uitrol van de vragenlijst

In hoofdstuk 3 (§3.3) somden we enkele vaststellingen op bij de testbevraging. Waar mogelijk, zijn die opmerkingen al opgenomen in de definitieve vragenlijst. Maar sommige van die vaststellingen zijn meteen ook aandachtspunten voor de afname van de vragenlijst in de toekomst.

6.2.1 Waar wordt de vragenlijst afgenomen?

Een eerste vraag die zich laat stellen is waar de vragenlijst afgenomen kan worden. Voor dergelijk onderzoek wordt vaak aan scholen gedacht (zoals ook wij deden), maar dat is niet altijd een sinecure, net zomin voor de scholen als voor de onderzoekers. Voor de kinderen is het ook niet altijd evident, omdat een vragenlijst afnemen in een schoolse context, ook de normale handelingsruimte vermindert van iemand die een vragenlijst moet invullen. In principe moet een respondent kunnen weigeren om een vragenlijst in te vullen. Op school is deze kans kleiner. Als er dan toch met scholen gewerkt wordt, is het belangrijk om kinderen en tieners duidelijk te vragen of ze mee willen werken. Kinderen serieus nemen als medeburgers, houdt ook in dat je het risico loopt dat ze 'nee' zeggen.

Verder somden we in §5.1.2 de strategieën op waarmee wijzelf de scholen aangesproken hebben om mee te werken. Toch valt ook te overwegen om met andere actoren samen te werken zoals bv. het jeugdwerk. Daar stelt zich dan onder meer het probleem van de selectiviteit van het bereik. We weten dat in principe alle kinderen naar school moeten gaan tot hun 18.

Een andere mogelijkheid is om samen met de verspreiding van de enquête voor volwassenen ook een uitnodiging voor kinderen mee te sturen. Daar stelt zich het probleem dat niet geweten is hoe vrij kinderen kunnen antwoorden, of ze de infrastructuur hebben om te antwoorden en of ze aan iemand vragen kunnen stellen. De kans bestaat ook hier dat er een socio-economische vertekening in respons zal ontstaan.

Als er dan toch voor gekozen wordt om de vragenlijst in scholen af te nemen, stelt zich ook het probleem van waar de kinderen wonen.

6.2.2 Wonen de kinderen die in een stad naar school gaan ook in de stad?

De meerderheid (75,5%) van de kinderen die de vragenlijst invulden, woont in dezelfde stad als die waarin de school gevestigd is. Dit percentage is echter hoger bij leerlingen in het lager onderwijs (83,4%) dan bij leerlingen in het secundair onderwijs (67,0%). Het is namelijk zo dat ouders, voor wat de lagere school betreft, vaker een school vinden in de onmiddellijke nabijheid van de woonplaats. Voor een secundaire school daarentegen is men vaak gedwongen verderaf een school te zoeken.

Op deze cijfers zit nog enige ruis, want kinderen zeggen soms dat ze niet in een stad wonen, maar blijken – als de concrete deelgemeente – benoemen, wél in die stad te wonen. Desalniettemin hebben een aantal kinderen, die niet in de stad wonen, de vragenlijst ingevuld.

Voor een verdere uitrol van de vragenlijst is het belangrijk om volgende keuzes te maken:

- Mogen alle kinderen in een klas de vragenlijst invullen? Het is niet fijn voor kinderen als slechts enkelen de vragenlijst mogen invullen (niet in het minst omdat het ook fijn is om even lesvrije tijd te hebben!).
- Worden de vragenlijsten van kinderen die niet in de stad wonen, niet meegerekend in de uiteindelijke analyse? Dan is de vraag of het wel nodig was om kinderen zoveel moeite te laten doen om de vragenlijst in te vullen.
- Het is belangrijk om nog een tussenanalyse in te bouwen en na te gaan of de deelgemeenten wel/niet tot de stad behoren.
- In de steekproefsamenstelling zal rekening gehouden moeten worden met deze situatie: het kan nodig zijn om de steekproef te vergroten, en dit kan verschillen van stad tot stad. Het zal hoedanook verschillen tussen het lager en het secundair onderwijs.

6.2.3 Begeleiding voorzien (voor de jongste kinderen)?

De digitale tool is zo opgemaakt dat die zonder begeleiding zou kunnen ingevuld worden. Alleen merkten we tijdens de testbevraging dat kinderen de schermen waar ze niet direct iets kunnen invullen, eigenlijk niet lezen. Daarnaast stelden we vast dat het voor een kleine groep kinderen ook te veel leeswerk is: kinderen met dyslexie en kinderen die de Nederlandse taal nog niet zo machtig zijn. Maar deze kinderen wilden de vragenlijst wel graag invullen, en waren nadien ook blij dat ze het helemaal ingevuld hadden.

Daarom stellen we voor om zeker voor de jongste groepen in begeleiding te voorzien.

6.2.4 Het materiaal

Tijdens de testsessies liep één en ander mis met de digitale tool: soms waren er te weinig computers ter beschikking, er waren computers die na een update midden in de vragenlijst heropstartten waardoor de kinderen opnieuw moesten beginnen, er waren problemen met de browser waarin de vragenlijst opgestart werd en er waren problemen doordat de kinderen experimenteerden met de scherminstellingen.

Het loont de moeite om vooraf een aantal richtlijnen mee te geven:

- In welke browser moet de vragenlijst opgestart worden?
- Met welke scherminstellingen werkt de vragenlijst goed? (Bvb 100%)
- Zorg dat er geen updates geïnstalleerd worden, of verzet de heropstarttijd
- Zijn er voldoende (en kwaliteitsvolle) pc's en tablets?
- ...

6.3 Tot slot: je mening geven is leuk. Gaat er nu ook iets veranderen?

De kinderen die meewerkten aan dit onderzoek vonden het leuk om hun mening te geven, of te vertellen hoe het voor hen was. Deze reactie kwam zowel in de klasworkshops als bij de bespreking van de testbevraging met de tool. Het is echter ook belangrijk om aan kinderen duidelijk te maken wat er nu met de resultaten gaat gebeuren. In de klasworkshops zeiden we dat 'de burgemeester' niet onmiddellijk iets met de resultaten zou kunnen doen, maar dat 'de minister' wel wilde weten wat kinderen van de stad vonden. We gingen uiteraard wel met de inzichten uit de klasworkshops aan de slag in de constructie van de vragenlijst. Bij de testbevraging zeiden we dat de test vooral ging over de vragenlijst zelf. De vragenlijst is ermee aangepast, en we hebben veel bijgeleerd over de bevragsomstandigheden.

Voor de uitrol van deze tool in de Stadsmonitor 2017 geldt ook deze vraag: gaat er nu ook iets veranderen? Een monitor geeft een stand van zaken weer. Hiervoor betoogden we dat het belangrijk is die stand van zaken niet louter te beperken tot de socio-economische kenmerken van de gezinnen. De cijfers vragen net zoveel om het verduidelijken van levensomstandigheden en beleidsmaatregelen ten aanzien van kinderen en gezinnen. Tegelijkertijd geven de cijfers in de 'kindermonitor' ook aanleiding tot beleidsmatige vragen: wanneer vinden we dat kinderen voldoende speelplek hebben? Als ze allemaal zeggen dat er voldoende speelplek is? Als ze allemaal zeggen dat ze er veilig naartoe kunnen gaan? Beperkt zich dat tot een percentage van de kinderen? En mag daar dan een scheeftekkening in zitten naar socio-economische achtergrond?

Kinderen willen best meewerken aan onderzoek, maar ze weten ook graag wat er met die resultaten gebeurt. Daarin verschillen ze eigenlijk niet zoveel van volwassenen.

Bibliografie

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Barker, J., & Weller, S. (2003). "Is it fun?" Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33-58.
- Berten, H., & Piessens, A. (2014). *Vrijtijdsbesteding en – beleving van leerlingen uit het Nederlandstalig Onderwijs in het Brussels hoofdstedelijk gewest*. Brussel: Kind & Samenleving. (p. 235).
- Bral, L., Jacques, A., Schelfaut, H., Stuyck, K., & Vanderhasselt, A. (2011). *Stadsmonitor 2011. Een monitor voor leefbare en duurzame Vlaamse steden* (p. 376). Brussel.
- Bral, L., & Schelfhaut, H. (red. . (2013). *Steden binnenstebuiten! Analyses op de Stadsmonitor 2011*.
- Clark, A. (2003) 'The Mosaic approach and research with young children', in V. Lewis, M. Kellet, C. Robinson, S. Fruser and S. Ding (eds) *The reality of research with children and young, people*, London: Sage Publications, pp. 157–61.
- Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to young children: The Mosaic approach*, London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A. and Moss, P. (2005) *Spaces to play, More listening to young children using the Mosaic approach*, London: National Children's Bureau.
- Cooke, B., & Kothari, U. (2001). The case for participation as tyranny. In U. Kothari & B. Cooke (Ed.), *Participation: the new tyranny?* (pp. 1-15). London, England: Zed Books.
- Cops, D., Bradt, L., & Van de Walle, T. (2013). *Kinderen en jongeren als medeburgers in een duurzame en leefbare stad. Versie 1.0*.
- Corsaro, W.A., (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Currie, C., Elton, R., Todd, J., & Platt, S. (1997). *Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey*. *Health Education Research*, 12(3), 385-397.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescents: The development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429-1436.
- Dedding, C., Jurrius, K., Moonen, X., & Rutjes, L. (2013). *Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek. Ethiek, methoden en resultaten van onderzoek met en door jeugd*. Houten: Lannoo.
- De Visscher, S. (2010). Hoe participatiever, hoe beter? Acterschap van kinderen en jongeren in onderzoek. In *Kind & Samenleving, Tussen kind en samenleving. Over het sociale actorschap van kinderen*. (pp. 149-161). Meise: Lannoo.
- De Visscher, S., & Reynaert, D. (2013b). *Kinderen en jongeren als medeburgers in een duurzame en leefbare stad. Visietekst ter voorbereiding van de ontwikkeling van een kindfocus binnen de Stadsmonitor*. (p. 35). Gent.

- Gallacher, L. & Gallagher, M. (2008). Methodological immaturity in childhood research?: Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499-516.
- Gallagher, M. (2008). 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies*, 6(2), 137-150.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Geneva: UNICEF International Child Development Centre.
- Hogan, D. (2005). Researching the child in developmental psychology. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching Children's Experience. Approaches and Methods* (pp. 22-41). London: Sage Publications.
- Hunleth, J. (2011). Beyond on or with: questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. *Childhood*, 18(1), 81-93.
- Instituto Paulo Montenegro. (2009). *Construction of participatory self-assessment tools*. Transfusion clinique et biologique: journal de la Société française de transfusion sanguine (Vol. 10, p. 18). Sao Paulo and Rio De Janeiro. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22741522>
- James, A. (2007). Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of Childhood*. London: Batsford.
- Kesby, M. (2005). Rethorizing empowerment-through-participation as a performance in space: beyond tyranny to transformation. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(4), 2038-2065.
- Lauwers, H., & Piessens, A. (2012). *Effectiviteit en efficiëntie van cliëntoverleg met externe voorzitter* (p. 30). Brussel.
- Lomax, H. (2012). Contested voices? Methodological tensions in creative visual research with children. *International Journal of Social Research Methodology*, 15(2), 105-117.
- Meire, J. (2012). Kinderen in hun leefwereld: agency als relationeel concept. *Tijdschrift Voor Jeugd En Kinderrechten*, 13(3), 194-201.
- Meire, J., Dekeyser, P., Hillaert, I., Lauwers, H., Marreel, M., Piessens, A., & Vervoort, G. (2014). *Advies voor een kindvriendelijk 1712* (p. 158). Brussel.
- Piessens, A., & Hillaert, I. (2013). " En toen begonnen de bellen te rinkelen ..." (p. 275). Brussel.: Kind & Samenleving
- Prout, A., & James, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: The Falmer Press.
- Punch, S., & Tisdall, E. K. M. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249-264.
- Qvortrup, J. (1987). Introduction to sociology of childhood. *International Journal of Sociology*, 17(3), 3-37.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: from authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Zaman, B. (2011). *Laddering method with preschoolers. Understanding preschoolers' user experience with digital media*. KULeuven. Retrieved from https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/301748/1/PhD_BiekeZaman_final.pdf