

De ecologie van maatschappelijke betrokkenheid

Bob Horjus & Maartje van Dijken

Inleiding: een ander jeugdbeleid

Algemeen wordt erkend dat collectieve maatschappelijke betrokkenheid een factor is die zowel de maatschappij als individuen behoedt voor veel ellende zoals criminaliteit, verloedering, slechte economische ontwikkeling en zelfs een slechte gezondheid (Hirschi, 2002; Putnam, 2001; Sampson, Raudenbusch, & Earls, 1997; Anderson, 2000, 2004). Daarbij komt dat wetenschappers en beleidsmakers beseffen dat burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid niet automatisch, in de vorm van genetisch materiaal, van de ene generatie op de andere worden overgedragen (Sherrod, Torney-Purta, & Flanagan, 2010; Dewey, 2004; Gutmann, 1993; De Winter, 2011; Davenport & Skandera, 2003). Dat is reden voor de Nederlandse overheid om aandacht te besteden aan het aanleren van burgerschap. Een hindernis lijkt dat praktijkprogramma's die duurzame maatschappelijke betrokkenheid bij jonge mensen kunnen bewerkstelligen schaars zijn. Misschien is reden hiervoor dat de wetenschappelijke pedagogiek hier decennia lang geen aandacht voor had en in de praktijk de focus met name lag bij professionalisering, diagnostisering, behandeling en preventie van individuele problematiek. Rond 2007 vielen er in Nederland echter een aantal ontwikkelingen samen en ontstond er een momentum om andere wegen in te slaan met het jeugdbeleid.

Een van deze ontwikkelingen is het vastlopen van het 'medische' paradigma van jeugdzorg, als gevolg van bovenstaande professionalisering, (Pommer, Kempen, & Sadiraj, 2011) en een sterk groeiende vraag naar dure jeugdzorg (Hermanns, 2009). Hermanns (2009) kreeg hierdoor de indruk dat de Nederlandse samenleving '*Het opvoeden verleerd*' had. Paradoxaal genoeg werd jeugdzorg onbetaalbaar in Nederland waar het welzijn van kinderen al jaren het hoogst scoort van alle westerse landen (UNICEF, 2007 en 2013).

Een tweede ontwikkeling is de groeiende aandacht voor '*positive psychology/development*', waarbij het versterken positief gedrag centraal staat in plaats van het afwijkend gedrag van individuen en gezinnen te voorkomen, te genezen of te neutraliseren (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004; Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005; Commission for Children at Risk, 2003). Hierbij argumenteert men dat curatieve en preventieve acties van professionals die focussen op tekorten het tot bloei komen van kinderen belemmeren. Men stelt dat we meer mogen verwachten

van de 'empowerment' van ouders/jongeren om in een levendige gemeenschap te participeren waarin gedeelde verantwoordelijkheid voor het opvoeden van kinderen centraal staat (Scales, Benson, & Mannes, 2006; Scales et al. 2001; Mannes, Benson, & Roehlkepartain, 2005; Commission for Children at Risk, 2003). In Nederlands groeit ook het idee dat positief jeugdbeleid gericht op een verrijking van de opvoedingscontext nodig is (De Winter, 2011; Nederlands Jeugd Instituut, 2010, 2011). Het idee hierbij is dat veel problemen met jongeren niet worden veroorzaakt door individuele tekortkomingen of de opvoeding, maar door tekorten en problemen in de sociale context (De Winter, 2008, 2011; Sampson & Morenoff, 1999; Junger-Tas, Steketee, Moll, & Tierolf, 2008; Harris, 2000).

Een derde ontwikkeling zijn de bezuinigingen in Nederland vanaf 2008. Om inhoudelijke argumenten was toen al besloten tot een transformatie van de jeugdzorg, maar de schaarste heeft een reorganisatie urgenter gemaakt.¹ In 2009 leidde deze ontwikkelingen tot financiering van projecten ter bevordering van de Pedagogische Civil Society (De Winter, 2008, 2011) met onder andere als doel dat de maatschappelijke betrokkenheid van kinderen en ouders vergroot zou worden. Onder deze programma's was De Vreedzame Wijk, een coherente, wijk-brede aanpak voor het bevorderen van participatie van kinderen, een veiliger positiever klimaat met een onder opvoeders gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid in de buurt (Pauw, 2009; Pauw & Verhoeff, 2012). De vraag die we in dit essay willen exploreren is: In hoeverre draagt De Vreedzame Wijk bij tot maatschappelijke betrokkenheid?

In dit essay zullen we (1) De Vreedzame Wijk (De VW) beschrijven. We besteden (2) aandacht aan de doelmatigheid en relevantie van deze inspanningen en (3) we vergelijken dit programma met andere programma's die zich richten op bevordering van maatschappelijke betrokkenheid in (ecologisch) buurtverband.

6.1 De Vreedzame Wijk geschetst

De VW is opvolger van het basisschoolprogramma De Vreedzame School (De VS) dat is ingevoerd op 60% van de basisscholen in de gemeente Utrecht.² Het biedt een integrale methode om het sociale en emotionele klimaat in de klas en de school te verbeteren door een schoolgemeenschap te creëren waarin iedereen op een pro-sociale manier met elkaar omgaat (Pauw & van Sonderen, 2008). Kernaspect in beide programma's De VS en De VW is dat kinderen bijdragen aan de school en de gemeenschap. Bijvoorbeeld kinderen opgeleid tot mediator lossen conflicten tussen kinderen op in speeltuinen en op schoolpleinen. Verschil tussen beiden is: in De VS is het de uitdaging kinderen in de

¹

Ex-minister Rouvoet in Hilhorst & Zonneveld, 2013

² Per 14 mei 2013

schoolgemeenschap te betrekken en hen met een 'Vreedzame' mentaliteit, en competenties uit te rusten, in De VW is het de uitdaging om deze competenties over te brengen van school naar andere levensdomeinen (De Winter, Horjus, & Van Dijken, 2010). Een aanname van De VW is dat, wanneer kinderen hun Vreedzame competenties ook in de buurt gebruiken, dit ook daar leidt tot een positiever sociaal klimaat. Belemmerend is dat het merendeel van de kinderen deze Vreedzame competenties ervaren als een 'schooling' die je niet in een context met een andere cultuur gebruikt. In De VS ervaren ze participatie, het verbaal oplossen van conflicten, tolerantie en gelijkheid tussen seksen, in het publieke domein heerst een straatcultuur, waar het recht van de sterkste geldt. Voor o.a. kinderen van niet-westerse migranten zijn er ook verschillen tussen het school- en thuisdomein. Door het aansluiten bij de pedagogische benadering, taal en symbolen van De VS worden al die domeinen 'aan elkaar geknoopt' zodat het kinderen duidelijk wordt dat overal dezelfde verwachtingen en regels gelden.

De VW is een ecologische aanpak. De ecologische theorie van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007) plaatst het gedrag van individuen in een brede sociale context. Individuele psychologische kenmerken (normen, waarden, attitudes), interpersoonlijke relaties (familie, sociale netwerken), wijkinstellingen, lokaal beleid en cultuur maken allemaal deel uit van deze brede sociale context. Gedrag wordt niet enkel gezien als een uitkomst van individuele kennis, waarden of attitude, maar mede als het resultaat van alle sociale invloeden uit onze omgeving. Dit vinden we terug in de belangrijkste kenmerken van De VW: de wijkbrede, integrale aanpak, de nadruk op het delen van verantwoordelijkheid in de opvoeding van kinderen, participatie van kinderen. Daarnaast ligt de focus op het zelf oplossen van conflicten. In de doelstellingen geformuleerd door de ontwikkelaars vinden we deze aspecten terug:

1 *Kinderen passen hun Vreedzame School competenties toe in andere contexten.* Professionals constateerden dat zich op school positief opstellende kinderen zich tegelijkertijd kunnen misdragen in de buurt. Een verbreding van de Vreedzame methode naar de andere domeinen kan ertoe leiden dat kinderen de pro-sociale schoolcompetenties daar ook makkelijker gebruiken.

2 *Kinderen doen mee met vrijwilligerswerk en hebben inspraak in kinderactiviteiten.* De veronderstelling is dat kinderen zich socialer gedragen als ze zich mede-eigenaar van de kinderactiviteiten voelen.

3 *Er is onder opvoeders een gedeelde verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen uit de buurt.* Achtergrond is het Afrikaanse spreekwoord 'It takes a village to raise a child'. Veronderstelling is dat wanneer iedereen in de buurt zich verantwoordelijk voelt voor de opvoeding, kinderen veiliger en harmonieuzer opgroeien.

4 *De opvoedingsverlegenheid bij opvoeders (professionals/niet-professionals) daalt.* Aanname is dat opvoeders zich vaak niet competent voelen om zich actief te bemoeien met andermans kinderen en dat De VW hierin een leemte kan vullen.

5 *In de leefomgeving waar De VW-methoden worden toegepast nemen veiligheidsgevoelens toe.* Dit doel zou indirect het gevolg moeten zijn van De VW inspanningen en interventies.

Naar aanleiding van de doelstellingen werden bestaande en nieuwe interventies ondergebracht in één samenhangend wijkprogramma.

Enkele voorbeelden van interventies in de VW:

Activiteiten voor kinderen

(Kinder) Wijkmediatoren: Schoolmediatoren kunnen met een extra training wijkmediator worden die mediëren op straat en in de kinderactiviteiten. Wijkmediatoren die opereren in de openbare ruimte beperken zich tot aanspreken van jongere kinderen die zich misdragen of hen helpen hen in een conflictsituatie. Per jaar, per wijk kunnen 35-40 wijkmediatoren worden opgeleid.

De Vreedzame kinderkraad: De raad stelt jaarlijks een manifest op met doelen gericht op het welzijn van alle buurtbewoners dat feestelijk wordt gepresenteerd. Doelen worden op alle scholen, in elke klas democratisch opgesteld. Deze doelen worden uiteindelijk in de Vreedzame kinderkraad teruggebracht tot vijf wijkdoelen. Elke school organiseert activiteiten om een doel te bereiken.

De VW in bestaande kinderactiviteiten: In bestaande activiteiten zijn de typisch Vreedzame aspecten zichtbaar aanwezig die de overdracht van de Vreedzame competenties van de Vreedzame Scholen naar wijk- kinderactiviteiten moeten vergemakkelijken: het logo, een hug-the-world knuffel, gekleurde petjes die een stevige/onderdanige/agressieve houding symboliseren, een agenda met het programma, waarmee kinderen akkoord moeten gaan, een 'afkoelplek' waar kinderen kunnen kalmeren als ze boos zijn of conflicten kunnen oplossen, een peer-mediator, een duidelijk begin- en eindspel, het gebruik van bepaalde woorden zoals 'win-win-oplossingen', 'opstekers' en 'afbrekers'. Instanties kunnen de methode aanpassen om hun personeel te voorzien van passende pedagogische richtlijnen.

Activiteiten voor ouders

De oudertraining: Deze is bedoeld om de methode thuis en op de schoolpleinen toe te passen.

De vrijwilligerstraining: Deze is bedoeld om de school-ouderinloop en koffiebijeenkomsten te leiden en een programma 'Kom je bij me spelen' te organiseren (kinderen spelen bij elkaar thuis en kunnen educatief speelgoed lenen).

Vreedzame baby-ouderclub: Cursussen en bijeenkomsten in de voorschool waar ouders met elkaar praten over hun kinderen.

Activiteiten voor professionals en organisaties

Training voor professionals: Een training van vier dagdelen. Onderdelen zijn: het jaarprogramma van de VS; de gebruiken van de VS/VW; conflicten oplossen; antwoorden van de VW-methode voor knelpunten die de cursisten ervaren in hun werk met kinderen; een gesprek met de (kinder) wijkmediatoren; wat is de straatcultuur?; hoe op een praktisch niveau democratie te brengen in de activiteiten.

Vreedzame pedagogische leidraad: In alle Utrechtse welzijnsorganisaties, bibliotheken, het jongerenwerk en de lokale politie wordt in de nabije toekomst met hetzelfde pedagogisch beleid gewerkt.

De Vreedzame Wijk en het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid

Maatschappelijke betrokkenheid speelt een cruciale rol in het voortbestaan van een democratische samenleving (Davenport & Skandera, 2003). De belangrijkste aanleiding voor invoering van De VW was echter niet dat men maatschappelijke betrokkenheid wilde bevorderen. Het programma moest antwoord geven op de vele ordeproblemen die in achtergestelde wijken van Utrecht plaatsvonden (Gemeente Utrecht DMO, 2008). Dat is de reden waarom het programma aanvankelijk proximale en SMART doelen had.³ Twee van de drie doelen had een uitdrukkelijk 'at-risk' focus. Het programma moest de ervaren overlast van de jeugd en de sociale achterstand score van kinderen in het basisonderwijs verminderen. Het positieve doel was dat het programma de sociale cohesie in de wijk moest verbeteren. Overeenkomstig dit laatste doel stelden de ontwikkelaars dat, ondanks de te verwachten positieve effecten op risicogedrag, de kern van het programma een positieve benadering is, waarbij kinderen een stem krijgen zoals op de Vreedzame scholen. Dit inhoudelijke aspect heeft impact op de organisatie. Het belangrijkste doel van De VW is niet om een negatieve situatie op te lossen, maar het ontwikkelen van een visie hoe een gemeenschap zich in een positieve richting kan ontwikkelen. De Winter, Horjus & Van Dijken (2010) geven aan dat bij het opheffen van achterstanden (van -1 naar 0) een normalisatie voldoende is, maar normalisatie kan geen doel zijn in een ontwikkeling in een positieve richting (van 0 naar +1). Dan is er een normatieve keuze of de formulering van een ideaal nodig. Het VW-programma kan gezien worden als een antwoord op de recent waargenomen behoefte aan meer burgerschap, sociale cohesie en

³ SMART staat voor; specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdgebonden.

ontwikkeling van een democratische manier van leven in de samenleving als geheel. Dit is een onderliggend distaal doel van De VW; de opbouw en de voortzetting van de democratie (Pauw & Verhoeff, 2012). De recente geschiedenis van het programma heeft aangetoond dat juist dit beroep op burgerschap en democratische ontwikkeling gezien kan worden als een toegevoegde waarde boven 'waardevrije gedragsmodificatie'-methoden die men zou kunnen kiezen uit opportunistische of beheersmotieven. Deze democratische noties in het programma van De VW vormen een verbindende factor waaraan vrijwel alle betrokken organisaties in de stad Utrecht zich kunnen committeren.

6.2 De potentie en relevantie van De Vreedzame Wijk

In dit deel wordt de doelmatigheid beschreven: Is het eigenlijk wel zo dat een programma als De VW de resultaten heeft die het claimt? Kan het eigenlijk wel leiden tot de vergroting van maatschappelijke betrokkenheid onder kinderen en ouders. We bespreken de kenmerken die hier naar verwachting invloed op hebben en analyseren of de onderliggende mechanismen daarvan op steun van wetenschappelijke literatuur

kunnen rekenen.

We zien bij het programma de volgende aspecten (zie o.a. Pauw, 2013, p.78):

A Kinderen leren conflicten op te lossen en passen dit en andere Vreedzame competenties toe in andere contexten dan de schoolcontext.

b Kinderen doen mee met vrijwilligerswerk en hebben inspraak in kinderactiviteiten.

c Er is onder opvoeders een gedeelde verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen uit de buurt.

Bij de beschrijving volgen we de *Theorie van Gepland Gedrag* zoals deze door Ajzen (1991) beschreven is. Hierbij worden *Attitude*, *Sociale Norm* en *Effectiviteit* beschreven als gedragsbepalende factoren. In feite is het model een 'causale keten'. Voor elk van de aspecten beschrijven we de mechanismen die

Theorie van Gepland Gedrag

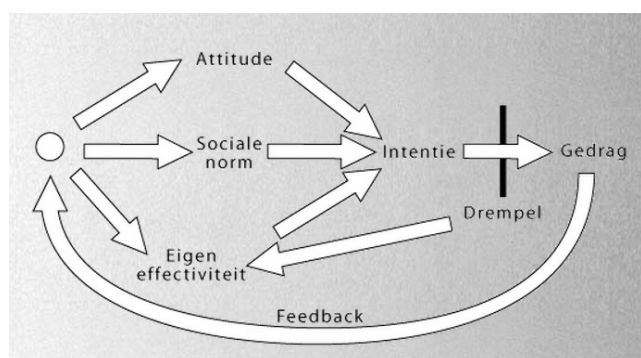
Attitude: De mate waarin het gedrag positief of negatief gewaardeerd wordt.

Gepercipieerde Sociale Norm: De waargenomen sociale druk om het gedrag wel of niet te vertonen.

Eigen effectiviteit: De perceptie van de eigen mogelijkheid om bepaald gedrag te kunnen vertonen.

Als deze determinanten positief staan ten opzichte van bepaald gedrag, komt men tot een intentie om dit gedrag uit te voeren. Dit wordt ook uitgevoerd tenzij een onvoorziene Drempel/Barrière het gedrag toch nog voorkomt. De Drempel hangt samen met de Eigen Effectiviteit. Een te hoge Drempel remt de Effectiviteit.

Het gedrag levert weer nieuwe informatie die Attitude, Sociale Norm en de Effectiviteit beïnvloedt.



leiden tot maatschappelijke betrokkenheid. We besteden ook aandacht aan visies die de mechanismen juist ontkennen.

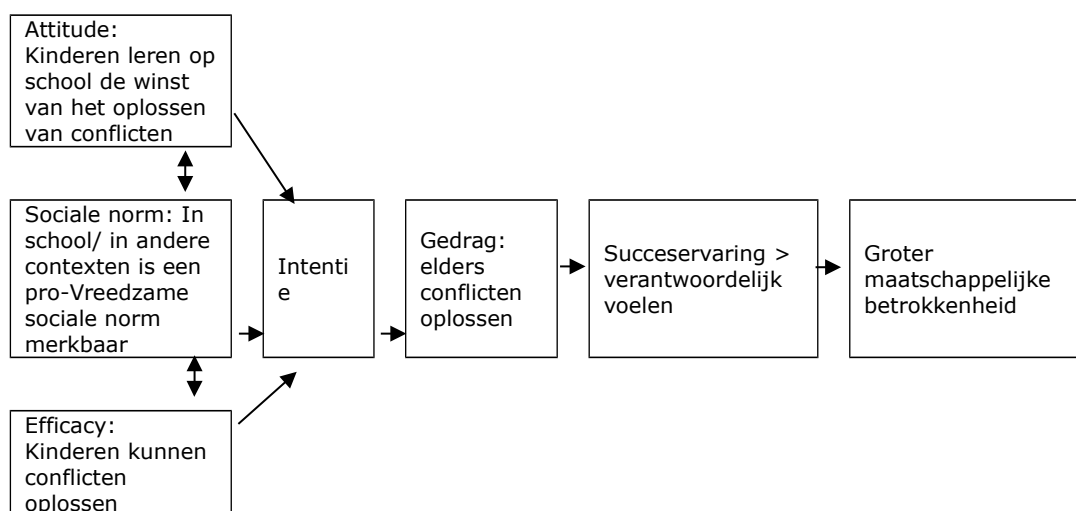
Conflictoplossing

De democratische gemeenschap is geen utopie waar uiteindelijk alle problemen voorkomen kunnen worden (Biesta, 2011; Mouffe, 2009). Integendeel, het centrale uitgangspunt in de democratie is dat men te maken heeft met verschillen tussen mensen. 'Het oneens zijn' is volgens Biesta (2011) de essentie van democratie. Dat is de reden waarom wetenschappers denken dat we onze kinderen moeten leren om pro-sociaal te handelen, maar ook dat ze leren omgaan met frustratie en het vreedzaam oplossen van problemen (De Winter, 2007; Ten Dam, Geijsel, Reumerman, & Ledoux, 2010). Dit is waarom in De VS conflictoplossing bij kinderen wordt aangeleerd. Kinderen ervaren op die manier welke winsten het oplevert (minder conflicten, meer rust, plezieriger verhoudingen) en wat je moet doen om dat te bereiken (Attitude en Effectiviteit).

Om een transfer naar andere levensdomeinen van op-school-geleerde Vreedzame competenties te bewerkstelligen wordt verondersteld dat kinderen deze competenties toepassen wanneer ze merken dat deze in overeenstemming zijn met de heersende sociale norm van dat domein. Er zijn theorieën met een solide empirische fundering die dit mechanisme beschrijven. Bijvoorbeeld Ajzen (1991) beschrijft dat de meeste mensen eerst peilen hoe belangrijke anderen denken over het gedrag en vervolgens beslissen al dan niet te handelen. Ook Klucharev, Hytönen, Rijkema, Smidts, & Fernández (2009) en Keizer, Lindenberg, & Steg (2008) beschrijven in hun onderzoek de grote impact van de sociale omgeving waaraan een individu zich haast niet kan onttrekken. Deze invloed is waarschijnlijk nog groter als het gaat om kinderen. Deze theorieën ondersteunen de veronderstelling van de ontwikkelaars dat het effectief is het schooldomein 'vast te knopen' aan andere levensdomeinen, zodat overal één gemeenschappelijke 'taal' gesproken wordt (attitudes, termen, rituelen en attributen als een uiting van deze sociale norm).

De onderbouwing van het mechanisme zou als volgt geschetst kunnen worden:

Figuur 1: Maatschappelijke betrokkenheid als gevolg van problemen oplossen.



Participatie van kinderen

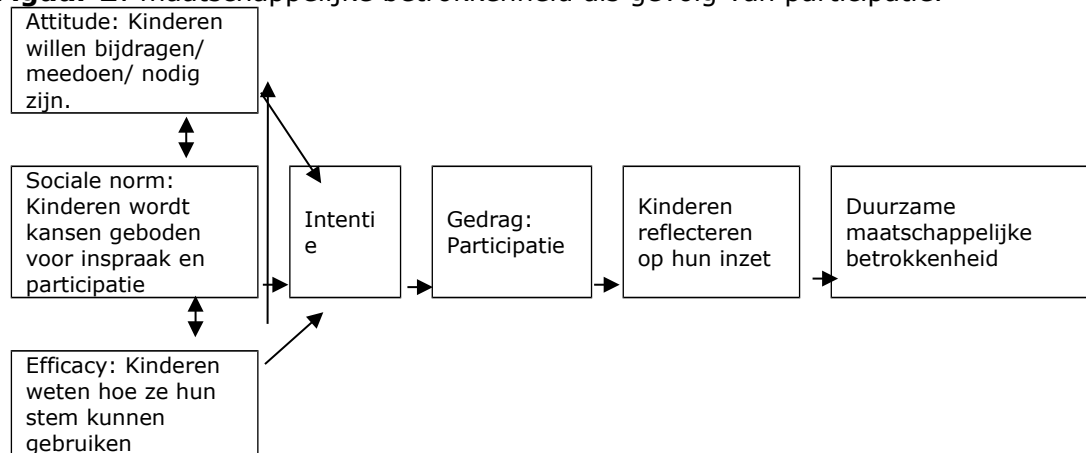
De ontwikkelaars gaan ervan uit dat wanneer kinderen participeren en een stem krijgen in de activiteiten ze eigenaarschap/betrokkenheid zullen ontwikkelen bij de activiteit. Daardoor ontwikkelen ze gemeenschapszin: een onbaatzuchtige inzet voor de samenleving ofwel maatschappelijke betrokkenheid (Pauw & Verhoeff, 2012). Gutmann (1993) schrijft dat de ontwikkeling van gemeenschapszin verder moet gaan dan eenvoudige socialisatie/aanpassing aan de bestaande sociale normen. Het gaat om een reproductie van de democratische samenleving, waarbij een 'democratische wil... wordt onderwezen door voorbeeld en argument' (p4). Hoewel Gutmann suggereert dat deze houding voorafgaat aan gedrag beweren anderen dat het leren komt van het 'doen'. Bem (1972) beschrijft dat gedrag vaak voorafgaat aan de ontwikkeling van een houding en Ajzen wijst op de cyclische relatie tussen attitude en gedrag: Als we handelen volgens onze attitude, zal de opbrengsten van het gedrag feedback geven om zo nodig onze attitude aan te passen, als in een empirische cyclus. Vanuit dit perspectief is het doen van klassentaken een nuttige voorbereiding voor het doen van vrijwilligerswerk in de samenleving (Hart, 1997; De Winter 1997).

Een ander gezichtspunt is afkomstig van Biesta (2011) die stelt dat democratisch burgerschap niet kan worden geleerd. Het kan niet worden beoefend op irrelevant trainingsmateriaal, maar moet omgaan met echte vragen en problemen. In zijn visie bestaat democratisch burgerschap enkel uit het deelnemen aan het voortdurende experiment dat democratie heet. Bovendien komt in de visie van Biesta (2011) en die van Morrow (1999) betrokkenheid niet voort uit een interesse of vaardigheden, maar door de aanwezigheid van democratische mogelijkheden. Beide visies gaan om mensen in het algemeen, aan de hand waarvan we mogen veronderstellen dat wanneer kinderen

de mogelijkheid krijgen om hun stem te gebruiken en te participeren, het waarschijnlijker is dat ze dit daadwerkelijk zullen doen (Astuto & Ruck, 2010). Andere literatuur laat zien dat de relatie tussen participatie en burgerschap nog complexer is. Ferreira, Azevedo & Menezes (2012) vinden in hun onderzoek onder jongeren dat alleen participatie die gepaard gaat met reflectie leidt tot duurzaam burgerschap. Kortom: Participatie van kinderen lijkt een prima manier om maatschappelijke betrokkenheid te bevorderen.

De onderbouwing van het mechanisme zou als volgt geschetst kunnen worden:

Figuur 2: maatschappelijke betrokkenheid als gevolg van participatie.



Gedeelde pedagogische verantwoordelijkheid

Biologe H'rdy beschrijft dat gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid of 'alloparenting' zo oud is als de mensheid (2006) en dat opvoeden nog maar sinds kort gezien wordt als een monopoly van het kerngezin (Brinkgreve, 2009; Weissbourd, 2000). Hierbij voelen omstanders een barrière om zich met kinderen van andere ouders te bemoeien (Hermanns, 2009). Deze individualisering geeft aanleiding tot allerlei problemen die uitgebreid geschetst worden in het RMO rapport 'Versterken van Gezinnen' (2009) en door de Commission on Children at Risk: 'Hardwired to Connect' (2003). Beide rapporten geven ook een oplossingsrichting aan. Deze zou liggen in het aangaan van een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid binnen netwerken en gemeenschappen. Een voorbeeld van een dergelijke aanpak waarbij buurtbewoners als mede-opvoeders fungeren is terug te vinden in de 'asset-building-approach' (Mannes, 2005, p. 234). Deze aanpak gaat uit van een autoritatieve gemeenschap⁴ die de zorg voor kinderen als een gedeelde verantwoordelijkheid voor verschillende generaties ziet (Commission on Children at Risk, 2003). Het blijkt dat als volwassenen de normen en waarden delen dit een positieve invloed heeft op ouderschap (Belsky,1984), op de ontwikkeling van kinderen (Mannes et

⁴ Gemeenschappen die kinderen 'voorleven' in het aangaan van sociale verbindingen. Een autoritatieve gemeenschap heeft hoge verwachtingen van kinderen, maar stelt ook grenzen. Ze zijn multigenerationeel. Het gaat niet om professionals, maar om vrijwillige inzet. Er worden gedeelde waarden doorgegeven. Het geeft kinderen een gevoel van 'erbij horen'. De groep is warm en biedt ondersteuning. De autoritatieve gemeenschap kan een familie zijn, maar ook een school, een sportvereniging, een buurt en buurtvereniging.

al. 2005; Scales et al., 2001, 2003; Sampson et al. 1999), op schoolresultaten en op positieve groepsinteractie (Lohman et al., 2007). Buurtintegratie blijkt ook belangrijk in de bescherming tegen criminaliteit (Junger-Tas, 2008, p.105). Maar om tot gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid te komen moeten mensen in de buurt elkaar wel ontmoeten en moet er, door met elkaar te spreken over opvoeding, consensus ontstaan over wat 'goed' is voor de ontwikkeling van kinderen (Blokland, 2008; RMO/RVZ, 2009; Flap & Völker 2005).

Over het algemeen hebben ouders een positieve attitude tegenover het idee van samen opvoeden, maar helaas ontstaat gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid niet altijd vanzelf. Het blijkt dat veel volwassenen wel denken dat zij een belangrijke rol kunnen spelen bij het opgroeien en opvoeden van andermans kinderen, maar dit maar weinig in de praktijk brengen (Scales, 2004). Omstanders lijken zich niet erg te willen of durven bemoeien met het grootbrengen van andermans kinderen (Hermanns, 2009). Scales veronderstelt dat dat komt doordat deze medeopvoeders onvoldoende weten of hun bijdrage op prijs gesteld wordt. Een gedeelde eenduidige pedagogische richtlijn (sociale norm) zoals van De VW met de centrale boodschap dat alle volwassenen medeverantwoordelijk zijn in de opvoeding van alle kinderen waar zij mee te maken hebben, samen met praktische richtlijnen hoe men dat kan bereiken (effectiviteit), kan hier een positieve bijdrage in leveren (zie ook Benson, 1997). Wanneer mensen eenmaal ervaren welke positieve uitwerking het kan hebben op opvoeden in de buurt lijkt de kans groot dat er (duurzame) maatschappelijke betrokkenheid ontstaat.

De onderbouwing van het mechanisme zou als volgt geschetst kunnen worden:

Figuur 3: maatschappelijke betrokkenheid als gevolg van gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid.



Botsende visies

We hebben in de literatuur geen visies aangetroffen die betogen dat het nadelig is als kinderen zelf hun conflicten oplossen. Noch bestaan er theorieën die de voordelen van gescheiden leefwerelden benadrukken. Er is ook geen uitdrukkelijke stellingname gevonden dat het participeren van kinderen irrelevant zou zijn. Er bestaat wel de opvatting dat het nemen van verantwoordelijkheid door kinderen zou kunnen leiden tot 'parentificatie'⁵, maar contextueel therapeut Nagy (1994) beschrijft daarentegen dat het overnemen van verantwoordelijkheid niet noodzakelijk negatieve effecten op kinderen heeft zo lang deze past bij de leeftijd en ze niet worden gemanipuleerd. Hij noemt eerder positieve effecten: kinderen kunnen leren verantwoordelijkheid te dragen. Ook zijn er tegenovergestelde meningen dat participatie in chaotische omstandigheden niet zou werken en dat een autoritaire opvoedingsstijl, en dito leiderschap, (in bepaalde gevallen) betere resultaten oplevert. Zo is Oprah Winfrey aanhanger van een rabbijn die pleit dat een huishouden een dictatuur zou moeten zijn en in New Jersey suggereerde schooldirecteur Joe Clark dat een school in een 'inner city warzone' top-down geleid moet worden en niets te maken heeft met democratie (De Winter, 2004). Minder uitgesproken, maar een soortgelijke trend werd bepleit door Nederlandse politici (Asscher & van Es, 2012): het aanleren van aanpassingsvaardigheden, zoals de SLANT-strategie (*Sit up, Listen, Ask questions, Nod yes and no, Talk with teachers*). Deze zouden nodig zijn om schoolresultaten van allochtone kinderen te verbeteren. Wat betreft ouderschap geven Leventhal & Brooks-Gunn (2000, p.325) en Pels (2010, p.21) aan dat de sterke sociale controle van autoritaire opvoedingsstijlen positieve effecten op de jeugd in achterstandswijken heeft. Ook Anderson (2004, p.76) stelt "*fatsoenlijke ouders hebben de neiging om streng te zijn in hun opvoeding*" om hun kinderen te beschermen tegen de chaos in de buurt. In deze praktijken worden theorieën weerspiegeld die zeggen dat autoritair leiderschap het beste functioneert in chaos en democratisch leiderschap beter in vreedzame omstandigheden (Lewin, 1939). We kunnen ons echter afvragen wat effectindicatoren zijn van dat functioneren. Als we focussen op orde, dan is Clarks methode misschien effectief in chaotische omstandigheden, als maatschappelijke betrokkenheid de indicator is, dan vinden we makkelijker tegenargumenten bij de autoritaire opvoedingsstijl. In Utrecht heeft de gemeente samen met de ontwikkelaars de normatieve keuze gemaakt om democratische ontwikkeling het uitgangspunt van de ontwikkeling te laten zijn.

⁵ Situatie waarin kinderen verplicht zijn de rol van de ouders over te nemen.

6.3 Vergelijkbare programma's

De Vreedzame Wijk kunnen we om meerdere redenen met andere programma's vergelijken. Een vergelijking kan ons leren of een ingezette strategie elders haalbaar bleek, wat de sterke en zwakke kanten zijn van een programma of welke aspecten over het hoofd zijn gezien. Te vergelijken programma's moesten voldoen aan de volgende criteria: 1. Het programma bevordert expliciet democratie of maatschappelijke betrokkenheid. 2. Het gaat om een ecologische aanpak, gericht op minimaal drie levensgebieden van het kind. 3. Kinderen/deelnemers zijn of worden eigenaar van het programma en bepalen mede de ontwikkeling. 4. Er moet voldoende informatie of een evaluatie zijn van het programma. In onze zoektocht met diverse zoekmachines en in overzichtsstudies blijken er echter weinig voorbeelden te zijn van programma's die aan alle criteria voldoen. Bijvoorbeeld het in Nederland populaire Triple-P of Communities that Care voldoen niet aan voorwaarde 1 en 3. Ten aanzien van ecologie beschrijven McLeroy, Norton, Kegler, Burdine, & Sumaya, (2003) dat veel programma's die zich tooien met de naam 'community aanpak', de 'community' alleen maar als setting, of als doelgroep te gebruiken om professionele interventies te kunnen uitvoeren. Weinig programma's zien, als de VW, de community als potentieel (mede-)eigenaar van het programma. Dat doen de door Cook, Blanchet-Cohen, & Hart (2004) beschreven tien projecten waarin kinderen bijdragen in de ontwikkeling van hun gemeenschap wel.

In sommigen daarvan is net als De VW een centrale plaats voor de school zoals het project 'Accion por los niños' (<http://www.accionporlosninos.org.pe>) uit Peru.

Het is opvallend dat veel programma's waarin kinderen als actor participeren plaatsvinden in ontwikkelingslanden. Hart (1997) geeft een kwalitatieve beschrijving van een aantal projecten en UNICEF (2006) en Hutter (2008) noemt heel veel participatieprojecten uit die landen, maar hun beschrijving is te summier en minder geschikt om mee te nemen in een vergelijking. Maatschappelijke betrokkenheid van kinderen in de rijkere westerse wereld lijkt daarentegen minder vanzelfsprekend. In het Verenigd Koninkrijk zijn er wel tal van initiatieven

(<http://www.participationworks.org.uk>), onder ander in het kader van de 'Big Society' (Fisher & Gruescu, 2011). Deze suggereren dat Engeland wat betreft de stimulering van maatschappelijke betrokkenheid voorop loopt in Europa (Lansdown, 2001; O'Kane, 2007). Het lijkt hier echter te gaan om initiatieven gekoppeld aan één enkel domein en niet om een wijkbreed samenhangend programma zoals De VW.

In de literatuur uit de USA werd nauwelijks materiaal gevonden met betrekking tot maatschappelijke betrokkenheid. Er wordt wel gesproken over 'positive youth development', maar hierbij lijken kinderen eerder consumenten te zijn van interventies dan partners. Een voorbeeld is Positive Action, dat volgens de website 'citizenship at its best' zou

moeten voortbrengen (<http://www.positiveaction.net>). Positief hieraan is dat het programma de visie heeft om leefdomeinen met elkaar te verbinden, maar maatschappelijke betrokkenheid lijkt eerder een middel om individuele 'positive development' te bereiken. Daarmee gaat het dus juist niet om maatschappelijke betrokkenheid als doel. Zo noemen Catalano et al. (2004) en Lerner (2011) in hun overzichten van die 'Positive Youth Development' programma's maar twee programma's die uitdrukkelijk vermelden dat kinderen en jongeren (kunnen) bijdragen aan hun leefomgeving: het Teen Outreach Program (<http://wymancentre.org>) en het ontwikkelingsprogramma van het Search Institute (<http://www.search-institute.org>). Het eerste programma valt af omdat het vrijwilligerswerk alleen instrument lijkt te zijn voor individuele positieve ontwikkeling. Het programma van het Search Institute is daarentegen wel gericht op gemeenschapsvorming. Hiermee komen we tot twee programma's die aan voldoende criteria voldoen om met de VW te vergelijken.

Search Institute Building Asset benadering

Op 13 februari 2013 bleken er 115 initiatieven te zijn in USA en 42 daarbuiten (Search Institute, 2013). Het doel van het Search Institute is, zoals in De VW, om de hele gemeenschap te betrekken en een positieve en rijke opvoedomgeving te creëren door middel van positieve relaties (developmental relations) die met elkaar verbonden zijn in 'developmental communities'. Wat in elk van die initiatieven gebeurt is maatwerk en afhankelijk van plaatselijke omstandigheden en visies. Daarin is het verantwoordelijkheid nemen door kinderen en hun mening essentieel (Search Institute, 2013). Het Search Institute deed veel onderzoek naar hun '40-Assets'. 40 'bronnen' die overtuigend van invloed zijn voor de positieve ontwikkeling van kinderen. In hun ontwikkelingsprogramma's proberen ze juist die 40 'bronnen' te versterken. Maar ook hier is maatschappelijke betrokkenheid vooral een 'onafhankelijke variabele' die invloed zou moeten hebben op positieve jeugdontwikkeling. Er zijn geen effecten beschreven van hun programma's op maatschappelijke betrokkenheid. Ondanks dat Mannes et al. (2005) richtlijnen geeft hoe een gemeenschap gemobiliseerd zou kunnen worden, geven ze nergens praktijk- of procesanalyses van concrete projecten van gemeenschapsvorming. Opmerkelijk is dat men in 2013 de primaire focus in het beleid heeft gewijzigd van 'developmental community' naar 'developmental relation' wat je zou kunnen zien als individualiseringstrend en een aanwijzing dat men maatschappelijke betrokkenheid minder belangrijk is gaan vinden.

Acción por los Niños

Volgens de informatie gaat het om een breed uitgezet programma in Peru (in 2004 op ongeveer 5000 scholen), waar kinderen zich inzetten voor hun school en leefomgeving

via een schoolcomité. De grote schaal waarop de activiteiten plaatsvinden hebben er toe geleid dat een georganiseerde vorm van participatie van kinderen vanzelfsprekend wordt gevonden. De lokale programma's hebben geen specifieke financiering nodig, want het is geïntegreerd in het reguliere budget en het schoolprogramma. Bevordering van democratie is een uitdrukkelijk lange termijn doel. Bijzonder is dat kinderen zelf eigenaar zijn van de lokale activiteit, alhoewel leraren en andere volwassenen de activiteiten ondersteunen. De plaatselijke schoolcommissie zoekt samenwerking met andere lokale organisaties bij het realiseren van lokale doelen. Provincies van Peru hebben coördinerende commissies en daarnaast is er een nationaal centrum (NGO) dat niet coördineert, maar activiteiten faciliteert. Dit programma is expliciet over hun filosofie waarin ze aangeven dat het doel is om een maatschappelijke beweging op te bouwen uitgaande van maatschappelijke participatie van kinderen met als uitwerking dat het hun individuele positieve ontwikkeling bevordert. Daarnaast geeft men aan dat ze willen voldoen aan het Verdrag inzake de rechten van het kind en men aandacht wil geven aan de milieubescherming. Er is geen evaluatief onderzoek werd gevonden met betrekking tot Accion por los Niños.

Zonder compleetheid te pretenderen, komt het beeld uit de literatuur naar voren dat er talloze programma's bestaan die maatschappelijke betrokkenheid nastreven bij kinderen. Hierbij zijn veel programma's die sociale samenhang of het verbinden van pedagogische domeinen nastreven (Positive Action / Search Institute). Kinderen lijken hierin eerder consument van beleid dan partner of producent zoals in De VW. Ook lijkt men de maatschappelijke betrokkenheid als een middel te zien om individuele positieve ontwikkeling te stimuleren in plaats van dat men duurzaam contexten creëert die individuele ontwikkeling faciliteren. Weinig programma's lijken zo ver te gaan dat ze ook expliciet democratie of maatschappelijke betrokkenheid willen bevorderen. Er lijken wat dit betreft verschillen te bestaan tussen de 'ontwikkelingslanden' en de 'westerse wereld' waarbij in de ontwikkelingslanden meer oog lijkt te zijn voor bijdragen die kinderen kunnen leveren aan de samenlevingsopbouw. Veelal ontbreekt informatie om deze activiteiten nader te beschrijven.

Als we vergelijken op ecologische aanpak dan blijven er weinig projecten over om te vergelijken. In onze zoektocht vielen Accion por los Niños en het Search Institute programma op. Maar bij het Search Institute lijkt een trend aanwezig om juist minder te focussen op de gemeenschap. Vooralsnog geeft de informatie over Accion por los Niños aan dat maatschappelijke betrokkenheid de belangrijkste focus is en de grote schaal waarop het programma wordt uitgevoerd wekt interesse naar hun vormgeving en werkzaamheid, maar we hebben er nog onvoldoende informatie over kunnen verwerven

Conclusies

We zijn gestart met de vraag: In hoeverre draagt De Vreedzame Wijk bij tot maatschappelijke betrokkenheid? We beschrijven het programma De VW inclusief een overzicht van concrete activiteiten en een globale beschouwing van de werkzaamheid/potentie en relevantie van het programma voor wat betreft maatschappelijke betrokkenheid.

Concluderend kunnen we zeggen dat de interventies van De VW in theorie kunnen leiden tot maatschappelijke betrokkenheid. Het programma is ecologisch en oefent invloed uit op meerdere domeinen en systemen rond het kind en het gezin en streeft bovendien een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid na, hetgeen positieve resultaten waarschijnlijker maakt. Het programma streeft naar een vergroting van conflictoplossingsvaardigheden bij kinderen en hun ouders en organiseert een goede transfer van competenties van school naar andere levensdomeinen. Het feit dat er gestreefd wordt kinderen maatschappelijk betrokken te laten zijn vergroot de kans dat dit op termijn positief uitwerkt voor het behoud van onze democratie. Serieus te nemen tegengeluiden die de noodzaak of potentiële effectiviteit van een programma als De VW tegenspreken zijn er niet gevonden.

Verder is in de literatuur gezocht naar vergelijkbare programma's, want als een programma potentieel werkzaam is mag je verwachten dat er elders ook mensen op het idee zijn gekomen om soortgelijke projecten op te zetten. Een vergelijking zou iets kunnen zeggen over haalbaarheid en effecten op maatschappelijke betrokkenheid. Uit een literatuurzoektocht komt het beeld naar voren dat er wereldwijd weinig programma's zoals De VW bestaan. Wat we kunnen leren uit deze vergelijking is dat er in ontwikkelingslanden meer oog lijkt te zijn voor de bijdrage die kinderen kunnen leveren aan hun gemeenschap, getuige de vele projecten die er door UNICEF (summier) zijn beschreven en de grote schaal waarop Accion por los Niños wordt ingezet. Verder blijkt de realiseerbaarheid van wijkbrede programma's uit de grote schaal waarop projecten van het Search Instituut worden ingezet. Aan de hand van overzichtsartikelen van Lerner (2011) en Catalano (2004) blijkt wat de voordelen zijn van evaluatie. Ten eerste dat op deze manier de effectieve mechanismen kunnen worden geïdentificeerd. Ten tweede krijgen onderzochte en werkzaam gebleken programma logischerwijs veel meer aandacht en navolging dan de programma's waarover minder (positiefs) bekend is.

Dat er maar zo weinig programma's zijn die lijken op De VW geeft ook te denken: Hoe kan het dat er niet veel meer programma's zijn, die zo'n strategie hebben bedacht en uitgevoerd? We kunnen er slechts naar raden. Twee opties zijn denkbaar: (a) er waren wel initiatieven, maar die zijn mislukt (b) er zijn geen initiatieven geweest.

Als er wel initiatieven zijn gestart die ergens in de kiem zijn gesmoord, zou dat kunnen komen omdat er toch inhoudelijke problemen zijn met het concept die we hier niet hebben voorzien. Meer waarschijnlijk is het dat het niet gelukt is omdat het moeilijk is om alle voorwaarden te scheppen die nodig zijn voor een succesvolle implementatie. Het feit dat er juist in ontwikkelingslanden veel initiatieven zijn wat betreft kinderpacticatie, zou te maken kunnen hebben met kleinschaligheid, wat makkelijker te realiseren is, maar ook kan het dat men daar anders tegen kinderen aankijkt, omdat kinderen via kinderarbeid vaak ook al bijdragen aan de economische situatie in een familie. Accion por los Niños lijkt een uitzondering vanwege de bijna nationale schaal waarop het programma realiseerbaar blijkt. In de westerse landen hoeven kinderen niet bij te dragen aan de economie, maar is het idee dat kinderen kunnen bijdragen aan de samenleving ook bijna uitgestorven. Dit zou kunnen verklaren dat er nauwelijks initiatieven zijn in de rijkere landen. Daarnaast is het hele idee van een wijkbreed programma dat mede gebaseerd is op kinderen die een bijdrage leveren aan de samenleving mogelijk te ver out-of-the-box. Misschien wordt het simpelweg niet bedacht door beleidsmakers. Het is immers conceptueel simpeler en politiek/beleidsmatig haalbaarder om te focussen op professionals die iets organiseren vóór kinderen en op enkelvoudige activiteiten in plaats van een programma wat de hele wijk wil aanpakken.

Het idee van kinderen die met hun talenten kunnen bijdragen, buurtgenoten die samen de kinderen opvoeden, gekoppeld aan visionair organisatievermogen om dat wijkbreed weg te zetten biedt een uitdagend perspectief. Het zal vast de moeite lonen om de verwachtingen die dit programma wekt met wetenschappelijk onderzoek te volgen.⁶

⁶ Onderzoeksresultaten tot dusver zijn te downloaden van www.horjuspartners.nl en <http://www.mvdresearch.nl/>

Literatuur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Anderson, E. (2000). *Code of the street: Decency, violence, and the moral life of the inner city* WW Norton & Company.
- Anderson, E. (2004). The code of the street. In: Frampton, M.L., Haney-Lopez, I. & Simon, J. (2008). *After the war on crime: Race, Democracy and a New Reconstruction*. New York: University Press.
- Asscher, L., & van Es, A. (2012) Extra les in burgerschap nodig voor migrantenkinderen. In Trouw van 26-06-2012.
- Astuto, J., & Ruck, M.D. (2010). Early Childhood as a Foundation for Civic Engagement. In: Sherrod, L.R., Torney-Purta, J. & Flanagan, C.A. (Eds). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons, p.249-275.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child development*, 83-96.
- Bem, D.J. (1972). Self-perception theory. in: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 6. Academic Press, New York (1972).
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C., & Blyth, D. A. (1998). Beyond the Village Rhetoric: Creating Healthy Communities for Children and Adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(3), 138-159.
- Biesta, G. (2011) *Learning in Public Places: Civic Learning for the 21st Century*. Inaugural Lecture on the Occasion of the Award of the International Francqui Professorship to Prof. Dr Gert Biesta; Ghent, 17th February.)
- Blokland, T. (2008). *Oog voor elkaar: veiligheidsbeleving en sociale controle in de grote stad* Amsterdam University Press.
- Brinkgreve, C. (2008). Modern ouderschap. In: Koops, W., Levering B. & Winter, M. de (red.). *Opvoeding als spiegel van de beschaving. Een moderne antropologie van de opvoeding*. Amsterdam, SWP, 126-136
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2007) The Bio-ecological Model of Human Development. In 'Handbook of Child Psychology'.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98.
- Commission on Children at Risk. (2003). *Hardwired to connect: The new scientific case for authoritative communities*. New York: Institute for American Values New York.
- Cook, P., Blanchet-Cohen, N., & Hart, S. (2004) *Children as Partners: Child Participation Promoting Social Change*. Victoria BC: International Institute of Child Rights and Development.
- Davenport, D. & Skandera, H. (2003) Civic Association. In: Berkowitz, P. (Ed). *Never a Matter of Indifference. Sustaining Virtue in a Free Republic*. 59-84.
- De Winter (2008). Het moderne van kindermishandeling. In: Koops, W., Levering, B. & de Winter, M. (Eds.). *Opvoeding als spiegel van de beschaving. Een moderne antropologie van de opvoeding*. Pp 150-165. Den Haag: SWP.
- De Winter, M. (1997). *Children as fellow citizens: participation and commitment* London: Redcliffe Medical Press.

- De Winter, M. (2007). Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief. In: van Lieshout, van der Meij & de Pree (Red.), *Bouwstenen Voor Betrokken Jeugdbeleid, WRR Verkenningen, 1*.
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Van achter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- De Winter, M., Horjus, B., & Dijken, M. v. (2010). *Vreedzaam komt van school. Onderzoek naar de Vreedzame Wijk*. . Utrecht: Universiteit Utrecht, H&P.
- Ferreira, P.D., Azevedo, C.N., & Menezes, I. (2012). Political and Civic Engagement Development in Adolescence. The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that "participation is always good!". *Journal of Adolescence*. 35(3), 599–610.
- Fisher, D. & Gruescu, S. (2011). *Children and the Big Society: Backing communities to keep the next generation safe and happy*. London: ResPublica. Geraadpleegd op: http://www.actionforchildren.org.uk/media/810373/children_and_the_big_society.pdf.
- Flap, H., & Völker, B. (2005). Gemeenschap, informele controle en collectieve kwaden in de buurt. *Order*, 501, 5711.
- Gemeente Utrecht DMO (2008) *Projectformulier Uitvoeringsprogramma's Krachtwijken Overvecht. Vreedzame Wijk*. Gemeente Utrecht: unpublished
- Gutmann, A. (1993). Democracy & democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12(1), 1-9.
- H'rdy, S. B. (2008). Evolutionary Context of Human Development: The Cooperative Breeding Model. *Family Relationships: An Evolutionary Perspective*, , 39.
- H'rdy, S. B. (2008). Evolutionary Context of Human Development: The Cooperative Breeding Model. *Family Relationships: An Evolutionary Perspective*, , 39.
- Harris, J. R. (2000). Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell (2000). *Developmental Psychology*, 36(6), 711-723.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency* Transaction Pub.
- Horjus, B., Dijken, M. v. & De Winter, M., (2012). *Van school naar huis door Vreedzaam Sterrenwijk. Onderzoek naar Vreedzame Wijk Sterrenwijk*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hutter K. (2008) *Young People's Civic Engagement in East Asia and the Pacific*. Bangkok: Unicef East Asia and Pacific Regional Office
- Junger-Tas, J., Steketee, M. J., Moll, M., & Tierolf, B. (2008). *Achtergronden van jeugd-delinquentie en middelengebruik* Verwey-Jonker Instituut.
- Keizer, K., Lindenberg, S. & Steg, L. (2008) The spreading of disorder. In *Science*. Vol 322. p.1681-1685.
- Klucharev V., Hytönen K., Rijpkema M., Smidts A. & Fernández G. (2009). Reinforcement Learning Signal Predicts Social Conformity. In: *Neuron, Volume 61, Issue 1, 140-151*.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Florence: UNICEF Innocenti Insight
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S. Naudeau, S., Jeličić, H., Alberts, A.E., Ma, L., Smith, L.M., Bobek, D.L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E.D., & von Eye, A. (2005). Positive youth development,

- participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Leventhal T. & Brooks-Gunn J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighbourhood residence upon child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309–337.
- Lewin, K. (1939), Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. , *Journal of Social Psychology*, 10:2 p.271.
- Lohman, B. J., Kaura, S. A., & Newman, B. M. (2007). Matched or mismatched environments? The relationship of family and school differentiation to adolescents' psychosocial adjustment. *Youth & Society*, 39(1), 3.
- Mannes, M., Roehlkepartain, E. C., & Benson, P. L. (2005). Unleashing the power of community to strengthen the well-being of children, youth, and families: an asset-building approach. In: *Child Welfare*, 84(2), 18.
- McLeroy, K. R., Norton, B. L., Kegler, M. C., Burdine, J. N., & Sumaya, C. V. (2003). Community-based interventions. *American Journal of Public Health*, 93(4), 529.
- Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: a critical review. *The Sociological Review*, 47(4), 744-765.
- Mouffe, C. (2009). Democracy in a multipolar world. *Millennium-Journal of International Studies*, 37(3), 549.
- Nagy, I. B. (1994). *Tussen geven en nemen: over contextuele therapie*. De Toorts, Nederlands Jeugd Instituut. (2010). *Een solide basis voor positief jeugdbeleid*. Utrecht: NJI.
- Nederlands Jeugd Instituut. (2011). *Pijlers voor een nieuw jeugdbeleid*. 2011: Utrecht: NJI.
- O Kane, K (2007). *National Children and Young People's. Participation Standards Self-Assessment Pack*. London: Save the Children.
- Pauw, L. & Verhoeff, C. (2012). *Handboek De Vreedzame Wijk*. Maartensdijk: Eduniek/CED-Groep.
- Pauw, L. M. J. (2009). Van vreedzame school naar vreedzame wijk. In *Praxisbulletin*. 27/2 p20-24.
- Pauw, L. M. J. (2010). Democratisch burgerschap op de basisschool. Waar leren kinderen en jongeren actieve betrokkenheid en burgerschap? In H. Brouwers, & T. Cappon (Eds.), *Jaarboek 2010 - Kinderen zijn al burgers*. (pp. 123). Amsterdam: Korczak stichting.
- Pauw, L. M. J. (2013). *Onderwijs en burgerschap. Wat vermag de basisschool. Onderzoek naar de Vreedzame School*. (Doctoral Dissertation). Utrecht University. Retrieved from: <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2013-0528-203012/Pauw.pdf>
- Pauw, L. M. J., & van Sonderen, J. (2008). *Manual The Peaceable School. A school with a heart. General introduction + specimen lessons*. Maartensdijk: Eduniek. Unpublished manuscript.
- Pels, T. (2010). *Opvoeden in de multi-etnische stad*. Utrecht: Verwey-Jonker instituut.
- Pommer, E., van Kempen, H. & Sadiraj, K. (2011) *Jewugdzorg in groeifase. Ontwikkelingen in gebruik en kosten van jeugdzorg*. Den Haag: SCP.
- Putnam, R. D. (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community* Simon and Schuster.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling/Raad voor de Volksgezondheid en Zorg (2009). *Investeren rondom kinderen*. Den Haag: RMO/RVZ.

- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Earls, F. (1999). Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children. *American Sociological Review*, 64(5), 633-660.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918.
- Scales, P. (2003). *Other people's kids: Social expectations and American adults' involvement with children and adolescents*. Springer US.
- Scales, P. C., Benson, P. L., & Mannes, M. (2006). The contribution to adolescent well-being made by nonfamily adults: An examination of developmental assets as contexts and processes. *Journal of Community Psychology*, 34(4), 401.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Hintz, N. R., Sullivan, T. K., & Mannes, M. (2001). The role of neighborhood and community in building developmental assets for children and youth: A national study of social norms among American adults. *Journal of Community Psychology*, 29(6), 703-727.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Hintz, N. R., Sullivan, T. K., & Mannes, M. (2004). The role of neighborhood and community in building developmental assets for children and youth: A national study of social norms among American adults. *Psyche (Santiago)*, 13, 213-230.
- Scales, P.C., Gibbons, J.L. (1996) Extended family members and unrelated adults in the lives. A research agenda Magazine: *Journal of Early Adolescence*, November, 1996.
- Search Institute (2013) *Developmental Relationships: A new strategy for Search Institute and a New Emphasis for Youth Development and Education*. Mineapolis: Search Institute. Geraadpleegd op: http://www.searchinstitute.org/sites/default/files/a/Developmental_Relationships-A_New_Strategy_for_Search_Institute.pdf
- Sherrod, L.R., Torney-Purta, J. & Flanagan, C.A. (Eds) (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. Hoboken, New Jersey: Wiley & Sons.
- Ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman R. & Ledoux, G. (2010) Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. In: *Pedagogische Studien*. 87(5), 313-333.
- UNICEF (2006) *Child and Youth Participation Resource Guide*. Bangkok: East Asia and Pacific Regional Office.
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child wellbeing in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. Innocenti Report Card 7*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- UNICEF (2013). *Child well-being in rich countries. A comparative overview. Innocenti Report Card 11*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Verhoeff, C. & Pauw, L. (2009) De Vreedzame Wijk Overvecht. Een Tussenstand. Utrecht: Niet gepubliceerd.
- Weissboard, B. (2000). Supportive communities for children and families. *Public Health Reports*, 115, 167-173.