

DE VREEDZAME WIJK: VERWACHTINGEN EN RESULTATEN

Evaluatie van een community-programma voor de bevordering van burgerschap bij kinderen in de Utrechtse wijken Overvecht en Kanaleneiland 2009-2014

Bob Horjus

ISBN 978 90 393-7394-4

© 2021 Bob Horjus

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

DE VREEDZAME WIJK: VERWACHTINGEN EN RESULTATEN

De Vreedzame Wijk: Expectation and Results

(WITH A SUMMARY IN ENGLISH)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de
Universiteit Utrecht
op gezag van de
rector magnificus, prof.dr. H.R.B.M. Kummeling,

ingevolge het besluit van het college voor promoties
in het openbaar te verdedigen op vrijdag 8 oktober 2021 des middags te 2.15 uur

door

Booi Horjus

geboren op 9 juni 1952
te Monnickendam

Promotor:

Prof. dr. M. de Winter

Copromotor:

Dr. C. Baerveldt

Dit proefschrift werd (mede) mogelijk gemaakt met financiële steun van gemeente Utrecht, het VSB-fonds en Eduniek/CED.

Beoordelingscommissie:

Prof. dr. M. de Haan

Prof. dr. J. de Wit

Prof. dr. J.W.F. van Tartwijk

Prof. dr. A.G.J. van de Schoot

Prof. dr. M.C. Timmerman

Foto's: Bob Horjus, Petra Jongerius, Bernadette Henraat, Dennis de Vries

Tekening: Fiene Verkruijssen en Amée Verkruijssen

Druk: met dank aan Mamadi Cissé en AddComm

Vormgeving: DTProost Zeist

Beoordelingscommissie:	4
Prof. dr. M. de Haan	4
Prof. dr. J. de Wit	4
Prof. dr. J.W.F. van Tartwijk.....	4
Prof. dr. A.G.J. van de Schoot.....	4
Prof. dr. M.C. Timmerman	4
Inhoudsopgave	5
1. Inleiding.....	1
1.1 Aanleiding.....	1
1.2 De Vreedzame Wijk als remedie	2
1.3 De evaluatie en de onderzoeksvragen.....	4
1.3.1 Onderzoeksvragen en subvragen.....	5
1.3.2 Het onderzoeksdesign met deelonderzoeken	7
1.3.3 Methodologische overwegingen bij het onderzoek	9
1.4 Opbouw van het proefschrift	15
2. De programmabeschrijving en het ontstaan van De Vreedzame Wijk 19	
2.1 Inleiding.....	19
2.1.1 Doelen van De Vreedzame Wijk.....	20
2.2 Beschrijving van het programma	22
2.2.1 De Vreedzame Scholen als basis voor De Vreedzame Wijk.	22
2.2.2 Interventies gericht op kinderen	24
2.2.3 Interventies gericht op ouders	28
2.2.4 Interventies gericht op professionals.....	31

2.2.5 De organisatie van De Vreedzame Wijk.....	33
2.2.6 Planmatigheid en praktijk van de invoeringsstrategie	34
2.3 Ontstaan van De Vreedzame Wijk in de Utrechtse context	35
2.3.1 Utrechts jeugdbeleid tussen repressief optreden en talentontwikkeling.....	35
2.3.2 Het ontstaan van De Vreedzame School.....	36
2.3.3 Het ontstaan van De Vreedzame Wijk	39
3. Vergelijkbare programma's	42
3.1 Inleiding.....	42
3.2 Verantwoording van selectiecriteria	42
3.2.1 Ecologische programma's in buurten/wijken	43
3.2.2 Community-programma's	43
3.2.3 Democratisch burgerschap	45
3.3 Methoden.....	46
3.4 Uitkomsten.....	48
3.4.1 Ruwe data: initiatieven met minimaal één kenmerk van De Vreedzame Wijk.....	48
3.4.2 Selectie door inclusiecriteria.....	50
3.4.3 Geselecteerde programma's	51
Accion por los Niños.....	53
Austin Voices for Education and Youth	53
Search Institute (Asset Building)	54
3.5 Conclusie.....	57
4. Verwachting van effecten en de wetenschappelijke onderbouwing daarvan	61
4.1 Inleiding.....	61
4.2 Methoden.....	62

4.2.1 Inventarisatie impliciete en expliciete verwachtingen.....	62
4.2.2 Analyse van wetenschappelijke inzichten en literatuur	63
4.3 Resultaat: bouwstenen voor de impacttheorie.....	65
4.3.1 Doelen gericht op kinderen	65
4.3.2 Doelen gericht op ouders.	73
4.3.3 Doelen gericht op professionals en hun instellingen	81
4.4 Beknopte programma-impacttheorie van De Vreedzame Wijk ...	86
4.4.1 Doelen gericht op kinderen	86
4.4.2 Doelen gericht op ouders	88
4.4.3 Doelen gericht op professionals.....	89
4.5 Conclusie.....	90
5. De Vreedzame Wijk en veranderingen bij kinderen.....	93
5.1 Inleiding.....	93
5.2 Methoden.....	94
5.2.1 Dataverzameling.....	95
5.2.2 Operationalisering van de kernbegrippen	98
5.3 Resultaten.....	101
5.3.1 Vraag 1: Passen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk hun op De Vreedzame School geleerde competenties in het omgaan met conflicten meer dan voorheen toe in buitenschoolse activiteiten en in de wijk?	101
5.3.2 Vraag 2: Dragen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk meer verantwoordelijkheid in de kinderactiviteit en de wijk dan voorheen?	108
5.3.3 Vraag 3: Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij kinderen kunnen verklaren?	112
5.4 Conclusie.....	115
6. De Vreedzame Wijk en veranderingen bij ouders.....	119

6.1 Inleiding	119
6.2 Methoden	121
6.2.1 Dataverzameling	121
6.2.2 Operationalisering van de kernbegrippen.....	124
6.3 Resultaten	126
6.3.1 Vraag 1: Zijn de pedagogische competenties van ouders in Kanaleneiland veranderd na invoering van De Vreedzame Wijk?	127
6.3.2 Vraag 2: Welke veranderingen vonden er bij ouders in Kanaleneiland plaats in de bereidheid om samen te werken in opvoedsituaties na invoering van De Vreedzame Wijk?	130
6.3.3 Vraag 3: Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij ouders kunnen verklaren?	133
6.4 Conclusie	138
7. De Vreedzame Wijk en veranderingen bij professionele opvoeders	141
7.1 Inleiding	141
7.2 Methoden	143
7.2.1 Dataverzameling	143
7.2.2 Operationalisering van de kernbegrippen.....	148
7.3 Resultaten	151
7.3.1 Vraag 1: Zijn de pedagogische competenties van professionals veranderd na de invoering van De Vreedzame Wijk? Zo ja, hoe zijn ze veranderd en onder invloed waarvan?	151
7.3.2 Vraag 2: Is de samenwerking tussen de verschillende opvoeders veranderd na de invoering van De Vreedzame Wijk? Zo ja, op welke manier en onder invloed waarvan?	158
7.3.3 Vraag 3: Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij professionals, die in de genoemde wijken met kinderen/ouders werken, kunnen verklaren?	164
7.4 Conclusie	166

8. Conclusie en discussie	170
8.1 Uitkomsten van het onderzoek	170
Samengevat	174
8.2 Aanbevelingen	176
Kinderen en De Vreedzame Wijk	176
Professionals en De Vreedzame Wijk	176
Ouders en De Vreedzame Wijk.....	177
Brede relevantie van het onderzoek	181
8.3 Reflectie op onderzoeksmethoden voor een veranderend programma en veranderende paradigma's	182
Referenties	186
Bijlage 1. Vergelijkbare programma's wereldwijd.	201
Bijlage 2. Vragen van het kinderinterview.	207
Bijlage 3. Aanvullende vragen wijkmediatoren Overvecht	216
Bijlage 4. Vragen van de ouderenquête (Kanaleneiland).	217
Bijlage 5. Enquête onder professionals.	223
Bijlage 6. Interviews met professionals over uitgevoerde Vreedzame activiteit.	230
Bijlage 7. Vragen interview sleutelpersonen en partners.	232
Bijlage 8. Beschrijving activiteiten van De Vreedzame Wijk.	235
Bijlage 9. Lijst van gebruikte begrippen	240
Bijlage 10. Vreedzame kenmerken	245
Samenvatting. De Vreedzame Wijk: Verwachting en werkelijkheid	254
Summary. De Vreedzame Wijk: Expectation and practice	260

Over de auteur..... 266

Dankwoord 268

1. INLEIDING

1.1 AANLEIDING

Dit proefschrift beschrijft de eerste evaluatie van het programma De Vreedzame Wijk in de wijken Overvecht en Kanaleneiland van de gemeente Utrecht. De Vreedzame Wijk is de wijkversie en uitbreiding van De Vreedzame School, het programma dat vanaf 1999 is ingevoerd op een groot aantal basisscholen in de gemeente Utrecht. Vanaf 2006 werd De Vreedzame School een programma dat vormgeeft aan de wettelijke opdracht voor burgerschapsvorming in het basisonderwijs. Het doel van het programma De Vreedzame School is dat de basisschool een democratische gemeenschap vormt waarin kinderen leren om onderlinge conflicten constructief op te lossen, inspraak krijgen en verantwoordelijkheid dragen voor het sociale klimaat in de school en in de klas.

De Vreedzame Wijk is een wijkprogramma waar kinderen oefenen met het toepassen van sociale competenties en democratisch burgerschap die zij leerden op Vreedzame Scholen. Daarnaast is De Vreedzame Wijk gericht op vergroting van pedagogische competenties en informele onderlinge ondersteuning bij ouders/opvoeders en het bevorderen van een gezamenlijk pedagogisch beleid bij de instellingen in de wijk die met kinderen en ouders werken.

De aanleiding voor het invoeren van De Vreedzame Wijk was de ontstane maatschappelijke onrust over opvoeding in de wijken Overvecht en Kanaleneiland in het eerste decennium van deze eeuw. In een aantal beleidsstukken komt naar voren hoe beleidsmakers en uitvoerenden dachten over de opvoedingssituatie in deze wijken. In een nota van de gemeente Utrecht (2008a) is beschreven hoe de gemeente zich geconfronteerd zag met signalen van afnemend normbesef, toenemende agressie en ordeproblemen en een onveilige sfeer in en om de school. De onrust werd gevoed door gegevens uit enquêtes tussen 2008 en 2010 waaruit bleek dat bewoners in de genoemde wijken gemiddeld tot twee keer vaker jeugdoverlast ervoeren als in de hele stad Utrecht (WistUdata¹). De jeugdgezondheidszorg in Kanaleneiland vermoedde op grond van onderzoek bij kinderen uit groep 2 en 6 dat rond 30% van de basisschoolkinderen psychosociale problemen had (Gemeente Utrecht, 2006). Buurtwerkers hadden de indruk dat kinderen op steeds jongere leeftijd voor overlast zorgden (zie ook De Jonge & Van der Linde, 2007). In een andere gemeentelijke nota werd een verband gelegd tussen jeugdproblematiek en opvoeding die vaak autoritair en weinig responsief zou zijn (Gemeente Utrecht, 2006). Kinderen zouden weinig positieve rolmodellen hebben en hun ouders zouden te weinig op hen toezien. Over opvoeden in de wijk Overvecht was de gemeente ook

¹ WistUdata is een online databestand met kwantitatieve gegevens over de stad Utrecht. Zie <https://utrecht.buurtmonitor.nl/>.

niet positief. Volgens een gemeentelijke brochure waren ouders in Overvecht bang voor hun eigen kinderen en zou een kwart van de kinderen onder de twaalf jaar tot de risicogroep behoren (utrEcht, 2007). Niet alleen over ouders, maar ook over professionele kinderwerkers (verder professionals genoemd) stelde de gemeente dat deze moeite hadden met kinderen in de twee wijken. Volgens de gemeente en een directeur van een welzijnsinstelling belemmerden conflicten tussen kinderen en ordeproblemen de uitvoering van activiteiten (Gemeente Utrecht, 2008a; Huisman, 2009).

Complicerend voor de situatie was dat uit bewonersenquêtes bleek dat de sociale samenhang in Overvecht en Kanaleneiland achterbleef bij het Utrechts gemiddelde (Gemeente Utrecht, 2005, 2007 en 2009). Volgens wetenschappelijke literatuur kan een verminderde sociale samenhang tot gevolg hebben dat wijkbewoners zich minder verantwoordelijk voelen voor andere wijkbewoners en ook voor de kinderen van die andere wijkbewoners (Commission on Children at Risk, 2003; De Winter, 2011; Fisher & Gruescu, 2001; Flap & Völker, 2005; RMO/RVZ 2009; Sampson, Morenoff, & Earls, 1999). Ouders uit achterstandswijken worden er door een stapeling van problemen belemmerd om zich te organiseren en zich in te zetten voor het gemeenschappelijk welzijn in de wijk. Dit kan bijvoorbeeld blijken uit weinig supervisie op kinderen in de buurt en weinig onderhoud van de openbare ruimte (Sloccock, 2015). Omgekeerd kunnen ouders hierdoor minder vanzelfsprekend rekenen op informele ondersteuning in de opvoeding door buurtbewoners of op sociale structuren als geloofsgemeenschap, sportclub en speeltuin. Als resultaat kunnen ouders in grootstedelijke achterstandswijken meer dan elders moeite hebben om hun kinderen op te voeden (Anderson, 1999; Junger-Tas, Steketee, & Moll, 2008; Putnam, 2016). Ook in het geval van de wijken Overvecht en Kanaleneiland spreken Pauw en Verhoeff (2012) over kinderen die opgroeien in situaties waarbij de opvoeders weinig kracht ervaren om zich aan de buurt en de samenleving te verbinden.

1.2 DE VREEDZAME WIJK ALS REMEDIE

Tussen 2000 en 2008 deden professionals in Overvecht goede ervaringen op met kinderen in de buurt van basisscholen die met het programma De Vreedzame School werkten. Deze scholen waren in Overvecht ontstaan als antwoord op de ordeproblemen die zich in de jaren negentig van de vorige eeuw voordeden in het Utrechtse onderwijs (Pauw, 2013). Deze scholen werden ontwikkeld vanuit de overtuiging dat kinderen een betekenisvolle bijdrage kunnen leveren aan de eigen ontwikkeling en die van andere kinderen, aan de school en de samenleving. Het curriculum van De Vreedzame School stimuleert leerlingparticipatie, dialoog over prosociale waarden, het aanleren van sociale competenties, waaronder conflicten oplossen en het streven naar een sociaal en moreel klimaat in de klas (zie voor een uitgebreider bespreking paragraaf 2.2.1). Het onderwijzend personeel in Overvecht ervoer in Vreedzame Scholen minder agressie en conflicten (Gemeente Utrecht, 2008a; Pauw, 2013). In de speeltuinen merkten kinderwerkers dat kinderen van Vreedzame Scholen zich coöperatiever opstelden dan andere kinderen. Zij vroegen vervolgens aan de scholen om hun ook een Vreedzame training te geven met als idee dat daarmee ook in het kinderwerk de omgangsproblemen zouden verminderen. De bedoeling was dat kinderen met dit programma in staat gesteld werden hun vaardigheden en attitudes niet alleen op school, maar ook in de wijk in te zetten. In

2008, bij de officiële start van De Vreedzame Wijk, was het idee dat alle kinderen die gebruikmaakten van het kinderwerk in de wijk en lid waren van sportclubs daar dezelfde taal en gebruiken zouden tegenkomen als op school. Op die manier zouden ze gestimuleerd kunnen worden om hun competenties van De Vreedzame School ook in het kinderwerk in te zetten. De gedachte was dat het kinderwerk en de sportclub zo konden profiteren van deze vaardigheden die kinderen op school aangeleerd hadden, zodat er ook in de wijk een positiever en democratischer sfeer zou ontstaan. Door te beginnen bij kinderen en jongeren hoopten de ontwikkelaars van het programma dat de inzet van het programma De Vreedzame Wijk zou leiden tot grotere sociale competentie bij de wijkbewoners (Gemeente Utrecht, 2008a).

De ontwikkelaars van het programma De Vreedzame Wijk gaven, samen met zoveel mogelijk buurtorganisaties op het gebied van onderwijs, welzijnswerk en sport vorm aan De Vreedzame Wijk. Volgens Pauw en Verhoeff (2012) is de opvoeding en ontwikkeling van de jeugd zoals in De Vreedzame Wijk het startpunt voor maatschappelijke verandering. Met die opvoeding en ontwikkeling wilden de ontwikkelaars van De Vreedzame Wijk bij kinderen burgerschap en maatschappelijke participatie en bij de opvoeders de sociale samenhang en onderlinge ondersteuning bevorderen.

Voor kinderen betekent bevordering van burgerschap en maatschappelijke participatie dat ze een stem krijgen in de kinderactiviteit doordat ze kunnen meebeslissen over zaken die hun aangaan. Zo kunnen kinderen leren wat het betekent om een democratisch burger te zijn. Kinderen hebben binnen de programma's De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk de rol van peermediator. Dit is exemplarisch voor het uitgangspunt dat kinderen belangrijk zijn en verantwoordelijkheid kunnen dragen. Binnen de Vreedzame aanpak is het de bedoeling dat kinderen met een eenvoudig protocol leren zelf hun onderlinge en onvermijdelijke conflicten op te lossen. Hierbij wordt ook peermediation ingezet. Op De Vreedzame School gebeurt dit met geselecteerde en getrainde kinderen, de mediators, die samen met ruziemakers onderlinge conflicten oplossen. In de wijk en in het kinderwerk of de verlengde schooldag helpen extra getrainde schoolmediators, de wijkmediators, andere kinderen met het oplossen van hun conflicten.

Voor de opvoeders in een wijk (ouders, medeopvoeders en alle instellingen die met kinderen, jongeren en ouders werken) betekent het bevorderen van sociale samenhang en onderlinge ondersteuning dat De Vreedzame Wijk zich richt op het ontwikkelen van een gemeenschappelijke pedagogische visie en beleid. Het gaat hierbij om visie en beleid waarbij de opvoeders worden gestimuleerd om bij te dragen aan de leefbaarheid van de wijk waarin ze wonen. Burgers die het voortouw nemen kunnen volgens Flap en Völker (2005), Lub (2013), Slocock (2015) en Van Stokkom en Toenders (2009) veel betekenen voor een positieve ontwikkeling voor een buurt. Dit geldt ook voor het opvoedklimaat in de wijk (Commission on Children at Risk, 2003; De Winter, 2011; Fisher & Gruescu, 2001; RMO/RVZ 2009; Sampson, Morenoff, & Earls, 1999). Het is echter niet vanzelfsprekend dat burgers in achterstandswijken dit ook daadwerkelijk doen. Zo constateerde Slocock (2015) dat burgerinitiatieven die leidden tot ondersteunende sociale structuren meestal wel ontstonden in rurale gebieden en in wijken waar draagkrachtige mensen wonen, maar niet in minder welvarende wijken met een geringe sociale samenhang. Met De Vreedzame Wijk kunnen

welzijnsinstanties bewoners in deze wijken faciliteren om sociale structuren te ontwikkelen en die te onderhouden.

1.3 DE EVALUATIE EN DE ONDERZOEKSVRAGEN

De evaluatie van De Vreedzame Wijk bouwt voort op evaluaties van De Vreedzame School door Verhoeven (2012) en Pauw (2013). Verhoeven evalueerde welke effecten De Vreedzame School² bij kinderen opleverde en zij gaf daarvoor een theoretische verklaring. Haar onderzoek was voor dit proefschrift van belang omdat Verhoeven voor het eerst democratisch burgerschapsvorming (zie 2.1) in de basisschool en De Vreedzame School evalueerde. Het onderzoek van Pauw (2013) behandelde ook de effecten van De Vreedzame School, en ging ook in op de wenselijkheid en haalbaarheid van burgerschapsvorming in de basisschool, de historische achtergronden, de vormgeving, de bevorderende en de belemmerende factoren en over de verdere ontwikkeling van De Vreedzame School. Deze rijke bronnen van beschrijvingen en reflecties hebben de evaluatie van De Vreedzame Wijk geïnspireerd.

Het hier beschreven onderzoek is de eerste evaluatie van de potentie en het functioneren van het programma De Vreedzame Wijk. Centraal in dit onderzoek staat de opdracht om het programma met behulp van het onafhankelijke onderzoek te verbeteren. De uitdaging voor onderzoekers en ontwikkelaars was een onderzoeksdesign te kiezen dat de ontwikkeling van het programma zou stimuleren. Dit is mogelijk door de potentieel werkzame processen van het programma te analyseren, hierover empirische data te verzamelen en op basis daarvan praktische aanwijzingen te geven voor verbetering. Bij dit design moet rekening gehouden worden met stimulerende of remmende contextfactoren die invloed kunnen hebben op de uitkomsten. Deze vorm van onderzoek wordt formatief onderzoek genoemd (Rossi et al., 1999). Formatief onderzoek wordt ingezet bij startende initiatieven die de gelegenheid krijgen om zich te ontwikkelen. Hierbij worden alle belangrijke aspecten van het programma, zoals de visie op de aard van de aan te pakken situatie, de resultaten, de invoering en efficiëntie van de organisatie, op systematische manier bestudeerd en geëvalueerd.

Een dergelijk onderzoek geeft inzicht in de staat van ontwikkeling van het programma, of die ontwikkeling in de gewenste richting verloopt en geheel of gedeeltelijk haar doelen realiseert. Een formatief onderzoek levert inzichten over de invloed van het programma op de doelgroepen en over de vraag wat de werkzame processen kunnen zijn die daaraan ten grondslag liggen. De uitkomsten geven de ontwikkelaars informatie waarmee het programma verder ontwikkeld kan worden.

Het programma De Vreedzame Wijk stond bij de start van het onderzoek aan het begin van zijn ontwikkeling en zou gedurende de loop van het onderzoek veranderingen meemaken. Daarnaast werd het

² In haar proefschrift heette het programma Democratische Burgerschapsvorming in de Basisschool.

uitgevoerd in een dynamische wijkomgeving in een periode die bezuinigingen en veranderingen van werkwijze noodzakelijk maakte. Door deze schuivende omstandigheden waren er onvoldoende condities voor een klassiek effectonderzoek.

1.3.1 ONDERZOEKSVRAGEN EN SUBVRAGEN

In dit onderzoek naar De Vreedzame Wijk zijn de centrale evaluatievragen:

Wat waren de opbrengsten van het programma De Vreedzame Wijk voor de doelgroepen kinderen, ouders en professionals in Overvecht en Kanaleneiland tussen 2009-2014?

Hoe kan het programma De Vreedzame Wijk verbeterd worden op basis van de onderzoeksgegevens?

Om de centrale vragen te beantwoorden, is een reeks van subvragen nodig die op een samenhangende manier informatie geven over het onderzochte programma. De eerste vraag is hier:

Hoe zijn de activiteiten van het programma De Vreedzame Wijk in Overvecht en Kanaleneiland vormgegeven in de periode 2009-2014?

Het programma De Vreedzame Wijk is in deze evaluatie de interventie. Voor het onderzoek is het nodig de activiteiten te beschrijven die in het kader van het programma plaatsvonden in de context van de wijken Overvecht en Kanaleneiland. In deze wijken is De Vreedzame Wijk niet in een vacuüm ontstaan. Het kent een ontstaansgeschiedenis die niet alleen bepaald werd door inspiratie en ervaringen van de ontwikkelaars. Ook lokale omstandigheden, de maatschappelijke en wetenschappelijke discussie speelden hierin een rol. Hierdoor is het nodig de historische achtergrond te beschrijven waartegen er in het Utrechts jeugd beleid behoefte ontstond aan een type programma als De Vreedzame Wijk. Daarnaast is het voor het begrijpen van het programma nodig te beschrijven hoe de ontwikkeling van het programma geplaatst kan worden in de maatschappelijke en wetenschappelijke discussie rond jeugd beleid.

Als een programma-idee zinvol lijkt is het waarschijnlijk dat elders dergelijke programma's zijn uitgevoerd. Informatie over dergelijke programma's kan nuttig zijn in de verdere doordenking en ontwikkeling van De Vreedzame Wijk. Om die reden is antwoord gezocht op de vraag:

Wat zijn doelen en middelen van vergelijkbare community-programma's, en indien beschikbaar, wat zijn hun effecten?

Als een programma-idee zinvol lijkt is het ook waarschijnlijk dat deelprocessen en interventies die De Vreedzame Wijk inzet al eerder onderzocht zijn. Om die reden is het van belang dat de houdbaarheid van de verwachtingen over de werking van interventies getoetst wordt aan wetenschappelijke theoretische en empirische literatuur met de vraag:

In hoeverre zijn de verwachtingen over de werking en effecten van de interventies van De Vreedzame Wijk te ondersteunen vanuit de theoretische en empirische wetenschappelijke literatuur?

Nadat duidelijk is geworden of er een wetenschappelijke basis is voor de verwachte werking en effecten van interventies, kan empirisch gemeten worden of de opbrengsten van het programma ook in de praktijk gevonden worden. Dit wordt gemeten bij kinderen met de onderzoeksvragen:

Passen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk hun op De Vreedzame School geleerde competenties in het omgaan met conflicten meer dan voorheen toe in buitenschoolse activiteiten en in de wijk?

Dragen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk meer verantwoordelijkheid in de kinderactiviteit en de wijk dan voorheen? Verantwoordelijkheid is in dit verband het krijgen of nemen van beslissingsbevoegdheid of het op zich nemen van een taak in de kinderactiviteit.

De invloed van de context op uitkomsten bij kinderen wordt onderzocht met de vraag:

Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij kinderen kunnen verklaren?

De onderzoeksvragen ten aanzien van ouders zijn:

Zijn de pedagogische competenties van ouders in Kanaleneiland veranderd na invoering van De Vreedzame Wijk?

Welke veranderingen vonden er bij ouders in Kanaleneiland in de bereidheid om samen te werken in opvoedsituaties na invoering van De Vreedzame Wijk?

Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten van de programma-evaluatie bij ouders kunnen verklaren?

De onderzoeksvragen ten aanzien van professionals zijn:

Zijn de pedagogische competenties van professionals veranderd na de invoering van de vreedzame wijk? Zo ja, hoe zijn ze veranderd en onder invloed waarvan?

Is de samenwerking tussen de verschillende opvoeders veranderd na de invoering van De Vreedzame Wijk? Zo ja, op welke manier en onder invloed waarvan?

Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij professionals, die in de genoemde wijken met kinderen/ouders werken, kunnen verklaren?

Met de uitkomsten van dit onderzoek is inmiddels een nieuw ontwikkelings- en onderzoeksproject gestart: Vreedzame Wijk 2.0, dat gericht is op het versterken van de relatie tussen De Vreedzame Wijk en ouders in de wijken en de empowerment van deze ouders. Hierover zal in de nabije toekomst gerapporteerd worden in de dissertatie van Maartje van Dijken MSc.

1.3.2 HET ONDERZOEKSDSIGN MET DEELONDERZOEKEN

Er is in de evaluatie van De Vreedzame Wijk een onderzoeksstrategie gevolgd met drie elkaar aanvullende onderdelen:

1. Een beschrijving van het programma in de historische en lokale context. Het geeft de essentiële informatie om het programma te kunnen begrijpen.
2. Om de potentie van het programma te beoordelen is een tweetal deelstudies gedaan.
 - a. Er is gezocht naar andere programma's met een vergelijkbare benadering. Een vergelijking van die programma's met De Vreedzame Wijk kan informatie geven over de haalbaarheid en mogelijke effectiviteit van de aanpak van De Vreedzame Wijk.
 - b. Er is aan de hand van wetenschappelijke literatuur geanalyseerd wat de haalbaarheid van de doelen van het programma kan zijn en wat de potentiële effectiviteit van de interventies kan zijn.
3. Als derde bevat het veldonderzoek naar de opbrengsten van het programma: wat vertellen leden van de doelgroepen (kinderen, ouders en professionals) over de invloed die De Vreedzame Wijk op hen had?

Het design van deze evaluatie bestaat uit deelonderzoeken met elk een eigen methode. Het eerste deelonderzoek is de zoekactie naar vergelijkbare programma's elders, dat is beschreven in hoofdstuk 3. Daarbij is in de literatuur en op internet en via experts gezocht naar vergelijkbare programma's om te zien of eerder geprobeerd is op een dergelijke manier doelen te realiseren zoals die van De Vreedzame Wijk. Het tweede deelonderzoek is de wetenschappelijke onderbouwing van effecten die van het programma verwacht worden en daarbij de constructie van een programma-impacttheorie (Pawson & Tilley, 2008; Rossi, Lipsey, & Freeman, 1999; Van Yperen, Veerman, & Bijl, 2017) beschreven in hoofdstuk 4. Het derde deelonderzoek is een veldonderzoek met drie voor- en nametingen onder kinderen (hoofdstuk 5), ouders (hoofdstuk 6) en professionals (hoofdstuk 7). Deze kunnen inzicht geven in de werking van het programma in de tussenliggende periode.

Bij het design van de evaluatie is gestreefd naar een logische samenhang van deelonderzoeken die elkaar zouden versterken, door vanuit verschillende perspectieven te analyseren hoe de doelen van het programma gerealiseerd zouden kunnen worden. Hierbij is gestart met het beschrijven van de uitvoering en doelen van het programma. Deze beschrijving leidde in de eerste deelstudie tot de vraag of een vergelijkbaar programma al eerder is uitgevoerd en wat daarvan te leren valt. Gegevens uit de zoekactie naar vergelijkbare programma's werden gebruikt in de constructie van de programma-impacttheorie als tweede

deelstudie. Uitgegaan is hierbij van de programmadoelen van De Vreedzame Wijk. Deze programma-impacttheorie identificeerde de processen die de doelrealisering moeten bewerkstelligen en hiervoor werd in de literatuur naar onderbouwing of tegenargumentatie gezocht. Deze beschrijving leverde weer aanwijzingen voor wat gemeten moest worden in de derde deelstudie: de voor- en nametingen onder kinderen, ouders en professionals.

De drie deelonderzoeken leveren verschillende soorten informatie op die elkaar kunnen aanvullen. De zoekactie leverde informatie op uit praktijken elders in de wereld. Ze liet werkwijzen en gezichtspunten zien die verder reiken dan de praktijk van De Vreedzame Wijk. De constructie van de programma-impacttheorie is gebaseerd op informatie vanuit verschillende theorieën, maar zegt nog weinig over de praktijk. Het veldonderzoek met voor- en nametingen leverde informatie over de opbrengsten van het programma bij doelgroepen binnen De Vreedzame Wijk. Samen versterken ze het inzicht of en hoe De Vreedzame Wijk haar doelen al dan niet realiseert en hoe die doelrealisering verbeterd kan worden.

De deelonderzoeken worden in verschillende hoofdstukken besproken. In de volgende tabel worden de onderzoeksvraag en bijbehorende onderzoeksmethode weergegeven:

Tabel 1.1 Overzicht van de deelonderzoeken en hun methoden.

<i>Deelonderzoek</i>	<i>Hoofdstuk</i>	<i>Onderzoeksvraag</i>	<i>Methoden</i>
1 De Vreedzame Wijk vergeleken met soortgelijke programma's.	Hoofdstuk 3 Vergelijkenbare programma's.	Wat zijn doelen en middelen van vergelijkbare community-programma's, en indien beschikbaar, wat zijn hun effecten?	Literatuursearch via internet, wetenschappelijke literatuur en sites met informatie over succesvolle interventies. Informatie opvragen bij instanties via mail en telefoon. Tips van experts en collega's.
2 Programma-impacttheorie van De Vreedzame Wijk.	Hoofdstuk 4 Verwachting van effecten en de wetenschappelijke onderbouwing daarvan.	In hoeverre zijn de verwachtingen over de werking en effecten van de interventies van De Vreedzame Wijk te ondersteunen vanuit de theoretische en empirische wetenschappelijke literatuur?	Dossieronderzoek. Literatuuronderzoek in wetenschappelijke theoretische en empirische literatuur. Bevragen van experts.
3a Voor- en nameting onder kinderen.	Hoofdstuk 5 De invloed van de Vreedzame Wijk op kinderen.	<p>Passen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk hun op De Vreedzame School geleerde competenties in het omgaan met conflicten meer dan voorheen toe in buitenschoolse activiteiten en in de wijk?</p> <p>Dragen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk meer verantwoordelijkheid in de kinderactiviteit en de wijk dan voorheen?</p> <p>In hoeverre hebben lokale processen invloed op de uitkomsten van de programma-evaluatie ten aanzien van kinderen?</p>	Voor- en nameting met vragenlijsten met open en gesloten vragen onder kinderen. Observaties bij activiteiten en interviews met kinderen, ouders en professionals.
3b Voor- en nameting onder ouders.	Hoofdstuk 6 De invloed van de Vreedzame Wijk op ouders.	<p>Zijn de pedagogische competenties van ouders in Kanaleneiland veranderd na invoering van De Vreedzame Wijk?</p> <p>Welke veranderingen vonden er bij ouders in Kanaleneiland plaats in de bereidheid om samen te werken in opvoedsituaties na invoering van De Vreedzame Wijk?</p> <p>Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten van de programma-evaluatie bij ouders kunnen verklaren?</p>	Voor- en nameting met vragenlijsten met open en gesloten vragen onder ouders. Observaties bij activiteiten en interviews met kinderen, ouders en professionals.
3c Voor- en nameting onder professionals.	Hoofdstuk 7 De invloed van de Vreedzame Wijk op professionele opvoeders.	<p>Zijn de pedagogische competenties van professionals veranderd na de invoering van de vreedzame wijk? Zo ja, hoe zijn ze veranderd en onder invloed waarvan?</p> <p>Is de samenwerking tussen de verschillende opvoeders veranderd na de invoering van De Vreedzame Wijk? Zo ja, op welke manier en onder invloed waarvan?</p> <p>Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij professionals, die in de genoemde wijken met kinderen/ouders werken, kunnen verklaren?</p>	Voor- en nameting met vragenlijsten met open en gesloten vragen onder professionals en sleutelpersonen. Observaties bij activiteiten.

1.3.3 METHODOLOGISCHE OVERWEGINGEN BIJ HET ONDERZOEK

Het formatieve onderzoek dat hier wordt gepresenteerd ziet, in tegenstelling tot sommige vormen van klassiek effectonderzoek, de context waarin een interventie wordt uitgevoerd als een belangrijke factor in de analyse. Het gaat dus niet om het vaststellen van de relatie tussen oorzaak (interventie) en gevolg (effect), waarbij de context als storende factor zoveel mogelijk moet worden geneutraliseerd of gecontroleerd. In deze onderzoekstraditie wordt ervan uitgegaan dat interventies alleen effectief kunnen zijn als ze

passen binnen de context. Deze is daarmee voorwaardelijk voor de effecten en dat maakt een analyse van de context noodzakelijk.

Bij de evaluatiegegevens die de ontwikkelaars kunnen gebruiken voor de verbetering van het programma dient men rekening te houden met de ontwikkeling van het programma en invloed van de context van het programma. De feedback die lopende het onderzoek wordt gegeven dient in overeenstemming te zijn met de rol die onderzoekers en ontwikkelaars hebben en daarnaast moet de feedback duidelijkheid geven over hoe een aanpak verbeterd kan worden door voorwaardelijke processen te belichten (Rossi et al., 1999). Deze drie zaken worden nader toegelicht.

ONTWIKKELLEND PROGRAMMA'S EN HUN CONTEXT

Vormen van onderzoek passend bij de ontwikkelingsfase. Bij de aanvang van de evaluatie was er weinig over het programma op schrift gesteld, omdat De Vreedzame Wijk een programma nog aan het begin van de ontwikkeling stond. Hierom is door de onderzoekers gekozen het onderzoeksdesign aan te passen aan de ontwikkelingsfase van het programma. Zo is door middel van beschrijvend en observationeel onderzoek vastgesteld wat de interventie in de praktijk inhoudt (Van Yperen, Veerman, & Bijl, 2017; Klein Haarhuis & Leeuw, 2004). Dit was een voorwaarde om daarna te analyseren en te beschrijven hoe het programma met al zijn interventies zou kunnen leiden tot de realisering van de projectdoelen: de programma-impacttheorie (Rossi et al., 1999. Zie § 4.2). Dit deelonderzoek naar de programma-impacttheorie was voorwaardelijk voor het daaropvolgende doelrealisering-onderzoek. Deze reeks van evaluaties kan de ontwikkeling en de kwaliteit van interventies stimuleren.

Programma in de context. De evaluatie van De Vreedzame Wijk schetst het programma in de context van de Utrechtse wijken, omdat een community-programma, vanwege verwevenheid met de omgeving, niet anders is te schetsen dan in die context. Deze veldsituatie vraagt om een denkmodel dat een genuanceerde waardering voor contextfactoren heeft. Een dergelijk model is de Realist Evaluation strategie (Pawson & Tilley, 2008), waarin contextfactoren geen storende factoren zijn, maar een plaats krijgen in de programma-impacttheorie (Pawson & Tilley, 2008; Van Aken, 2011). De context zorgt samen met de centrale processen (werkzame factor) van het programma voor bepaalde effecten.

Invloed van betrokkenen bij het onderzoek. In deze evaluatie is ook de stimulerende of belemmerende invloed van betrokken professionals en doelgroepleden onderdeel van de analyse. Reden hiervan is dat bij community-programma's een onderscheid tussen context en werkzame processen niet rechtlijnig vast te stellen is. Burgers in de community kunnen namelijk zowel doelgroep als uitvoerenden zijn van de interventie. Dan speelt niet enkel de werkzaamheid van processen van de interventie een rol, maar vanwege het participatieve karakter ook de werking van de community waarin het mechanisme opereert (zie ook Baerveldt, 2017). Niet zonder reden stellen Pawson en Tilley (2008) dat: "It is not programs that work, as such, but people co-operating and choosing to make them work" (p. 36). De persoonlijke motivatie van

burgers in de community om zich in te zetten en de interventie tot een succes te maken is een stimulerende invloed en dient dus opgenomen te worden in de analyse.

De waardering voor de betrokkenheid heeft consequenties voor deze evaluatie. Pawson en Tilley stellen ook dat een interventie wel onderwerp van studie kan zijn, maar dat het vergroten van autonomie (empowerment) bij de doelgroep vaak het doel van de community interventie is. Het gegeven dat mensen autonoom zijn is in de perceptie van een traditionele evaluatie een onvermijdbare oorzaak van onzekerheid. Hierbij wordt autonoom handelen bij uitvoerenden van een interventie tegengegaan met de eis van de programma-integriteit: het programma wordt uitgevoerd zoals de ontwerper het bedoelde. Het minimaliseren van die autonomie, het programma uitvoeren zoals *de ontwerper* het bedoelt, ten behoeve van een zuiverder meting zou de doelstelling van de interventie in de weg kunnen staan: "Choice is the very condition of social and individual change and not some sort of hindrance of understanding that change" (p. 36).

DE ROL VAN DE ONDERZOEKERS IN DE PROGRAMMAONTWIKKELING

In een formatief onderzoek worden de uitkomsten tussentijds gedeeld met de programmaontwikkelaars zodat het programma daarmee verbeterd kan worden. Dat betekent dat er gedurende de evaluatie van De Vreedzame Wijk regelmatig contact moet zijn tussen de onderzoekers en de ontwikkelaars. De manier waarop dat gebeurt vereist doordinking over de rol van de onderzoekers. Grote betrokkenheid van onderzoekers bij een programma leidt in veel gevallen tot vooringenomenheid van de onderzoekers. Daarnaast kunnen verbeteringen op basis van feedback de schijn wekken dat 'slagers hun eigen vlees keuren'. Hoe intensiever de samenwerking tussen onderzoekers en ontwikkelaars, hoe meer het voorkomen van vooringenomenheid van belang is.

De praktijk was dat de meest intensieve samenwerking bestond bij de start van het onderzoek. In 2009 waren er bijvoorbeeld tien bijeenkomsten met ontwikkelaars. De functie van deze bijeenkomsten was aanvankelijk het verzamelen van informatie door de onderzoekers over de uitvoering en de achtergronden, zoals de geschiedenis en de rationale van de programmaonderdelen. Een voorbeeld hiervan is een gesprek over hoe alle organisaties die met kinderen en ouders werken samenwerkten in Overvecht. Na verloop van tijd was er een accentverschuiving waarbij de onderzoekers vragen stelden ter verheldering over hoe doelen, verwachte werkende processen waren geformuleerd en bedoeld. Een voorbeeld hiervan is een gesprek over de operationalisering van democratisch burgerschap, gemeenschapsgevoel, verantwoordelijkheid krijgen en participatie van kinderen, waarover de onderzoekers niet tevreden waren. Door de vragen van de onderzoekers en de discussie daarover met de ontwikkelaars werden de vragen aan kinderen scherper geformuleerd.

Vervolgens waren er momenten dat voorlopige onderzoeksuitkomsten gedeeld werden waarmee het programma verbeterd kon worden. Hiervoor werd door het onderzoeksteam afgesproken de rol van de onderzoeker te beperken tot het rapporteren over uitkomsten en indien van toepassing daarbij te vermelden wat het er in wetenschappelijke literatuur over is beschreven. Het was vervolgens aan de ontwikkelaars hoe men de feedback wilde gebruiken voor verbetering van het programma. Een voorbeeld hiervan

was het gesprek waarin onderzoekers rapporteerden dat wijkmediators in Overvecht soms moeite hadden met het bepalen wat nu wel en niet hun verantwoordelijkheid was (zie § 5.3.2). Het nut van onderzoeksgegevens voor het programma kan conceptueel of instrumenteel zijn (Rossi, Lipsey, & Freeman, 1999, p. 432). Bij conceptueel nut gaat het om het verdiepen van visie en de theorieën die de basis vormen van het programma of de interventies. In de gesprekken tussen onderzoekers en ontwikkelaars ging het vaak over deze concepten. Een gespreksthema's was bijvoorbeeld democratisering en in hoeverre De Vreedzame Wijk een lijnorganisatie moest worden of een sociale beweging. Ook de beschrijving van de voorlopige programmatheorie met de potentiële werking van het programma is een voorbeeld van feedback voor het programma die van conceptueel nut kon zijn (De Winter, Horjus, & Van Dijken, 2010). Een aanwijsbare invloed van deze opbrengsten op de ontwikkeling van het programma is niet helder aan te geven. Het project ontwikkelde zich voor een belangrijk deel zelf. Bij instrumenteel nut van evaluaties gaat het om verbetering van specifieke interventies. Rossi et. al. (1999) stellen dat het vaststellen van het instrumentele nut voor beleidsontwikkeling eenvoudiger is vast te stellen dan conceptueel nut. Aan het eind van de onderzoeksperiode is er een duidelijk voorbeeld van een instrumenteel nut: de deelrapportage uit Kanaleneiland bevatte de aanbeveling meer te investeren in niet-professionals (wijkbewoners, ouders, zelforganisaties) (Horjus, Van Dijken, & De Winter, 2012a). Die aanbeveling is inmiddels opgevolgd.

Overigens brengt de aard van een formatief onderzoek met zich mee om kritisch te zijn op het functioneren van een programma. De onderzoeksuitkomsten hebben niet als doel een algemeen oordeel te geven zoals in een klassieke evaluatie, waarbij bij onvoldoende resultaat de continuering van het programma op het spel kan staan. Het doel van formatief onderzoek is het verbeteren van het programma. Onderzoekers kunnen alleen iets ter verbetering voordragen als eerst kritisch is geanalyseerd wat ontbreekt of niet werkt.

AANKNOPINGSPUNTEN DOOR MIDDEL VAN ANALYSE MET HET ASE-MODEL

In de analysefase bleek het ASE-model (Attitude, Sociale norm, Efficacy) een nuttig analysekader om meer inzicht te geven op de uitkomsten van de evaluatie. Ondanks de leeftijd van het model blijkt het model nog steeds relevant (Steinmetz, Knapstein, Ajzen, Schmidt, & Kabst, 2016). Met het ASE-model konden de brede variëteit aan invloeden, zowel veroorzaakt door De Vreedzame Wijk als ook de invloeden vanuit de context, teruggebracht worden tot een beperkt aantal variabelen (Baerveldt, Horjus, & De Winter, 2008). Deze reductie van variabelen is nuttig omdat het beleidsmakers meer inzicht kan geven op welke variabelen doelgroepen beïnvloed worden en welke aangrijpingspunten voor verandering onbenut blijven (zie Horjus, De Groot, & Horjus, 2006). Van dit model geven we kort de geschiedenis, een aantal variaties en kritieken weer.

De onvoldoende voorspellende waarde die de attitude heeft voor gedrag maakte het volgens Ajzen en Fishbein (1977) en De Vries (1993) noodzakelijk om een adequaat model voor de verklaring van gedrag te ontwikkelen. Traditioneel was de aanname dat een attitude aan gedrag zou voorafgaan (Katz, 1960), maar mensen handelen vaak anders dan hun attitude zou doen vermoeden. Al eerder beschreef

Bandura twee psychologische aspecten die later zouden bijdragen aan de ontwikkeling van het ASE-model (De Vries, 1993). Een van deze aspecten is de self-efficacy die aangeeft in hoeverre personen zichzelf in staat zien bepaald gedrag uit te voeren en dat als voorwaarde geldt om ook werkelijk tot handelen over te gaan. Ook ontwikkelde hij de sociale leertheorie die stelt dat personen gedrag aanleren door gedrag van anderen in de omgeving, als het ware, attitudeloos te imiteren. Dit gedrag kan dan bekrachtigd worden doordat het gewenste effecten heeft en/of doordat de omgeving het gedrag bekrachtigt. Op die positieve sociale reactie kan de persoon bij een nieuwe gedragskeuze anticiperen en tot het oordeel komen dat dit gedrag is wat in dit soort situaties van iemand verwacht wordt (De Vries, 1993). Voorbeeld is het in hoofdstuk 4 gegeven experiment van Asch (1956) waarbij proefpersonen onder groepsdruk een lijnstuk verkeerd op lengte beoordeelden tegen het eigen inzicht in.

Voortbouwend op deze inzichten ontwikkelden Ajzen en Fishbein (1977) hierop het *Reasoned Action Model* als een algemeen verklarend model voor beredeneerd gedrag. In dit model wordt gedrag verklaard door een intentie, maar de uitvoering van gedrag kan beïnvloed worden doordat er een onvoorziene barrière opdoemt. Zo kan iemand van plan zijn een fles bier te halen en leeg te drinken, maar gehinderd worden omdat een belangrijk telefoontje voorrang krijgt. Ook kan een onvoorziene stimulans de intentie versterken: Een ander kan voorstellen op een biertje te trakteren. De intentie wordt, analoog aan de traditionele opvatting, bepaald door de attitude, wat het geheel is van cognities die iemand heeft over de wenselijkheid, rechtvaardigheid of het voordeel/nadeel van gedrag.

Deze cognities zijn niet noodzakelijkerwijs logisch of rationeel. Ajzen noemt het uitdrukkelijk *reason* en geen *ratio* (Ajzen, 2015). Het gaat met andere woorden om redenen die mensen hebben om iets te doen en niet om rationeel handelen. Cognities kunnen dissonant zijn, ingegeven zijn door emoties of kwetsuren uit het verleden, maar ze kunnen toch bepalend zijn voor de attitude. In het voorbeeld kan iemand positief zijn over bier, omdat het lekker is, maar ook omdat het benevelt en storende gevoelens dempt.

Aansluitend op inzichten van Asch (1956) en Bandura (in De Vries, 1993) bepaalt de sociale norm (of sociale invloed) ook het gedrag. Deze bestaat uit de cognities die iemand heeft over de verwachting die de omgeving over hem of haar heeft. Of deze effect hebben op het gedrag hangt weer af van de motivatie van de persoon om zich aan te passen aan die omgeving of zich er juist tegen af wil zetten. Zo is in het voorbeeld van het halen en drinken van bier de context sterk bepalend: Tijdens het werk zal een chef het waarschijnlijk niet waarderen als er bier wordt gedronken. Behalve om bewust de chef te shockeren zal iemand dan niet snel bier drinken.

In een later stadium voegde Ajzen (1991) de Behavioral Control toe aan het model dat hij daarna de Theory of Planned Behavior³ noemde. De toevoeging is de combinatie van de psychologische factor self-efficacy van Bandura (in De Vries, 1993) en de omgevingsfactor barrière (zie figuur 1.1). Het is de

³ <https://people.umass.edu/aizen/> In meer gedetailleerde beschrijving splitst hij *behavioral control* in *perceived* en *actual behavioral control*.

cognitie dat iemand zich in staat acht het gedrag effectief uit te voeren. Als iemand zichzelf in staat ziet om een fles bier te halen is er geen belemmering, dat wordt mogelijk anders bij de 20^{ste} fles. Denkt iemand dan niet in staat te zijn dan stopt hij met drinken of vraagt iemand anders bier te halen. Denkt iemand wel in staat te zijn, maar valt hij onderweg, dan is er sprake van een onvoorziene barrière. Hiermee wordt duidelijk dat er een hechte relatie is tussen de efficacy en de barrière. Het uiteindelijke gedrag geeft feedback op de uitgangspositie bij een volgend soortgelijk beslissingsmoment.

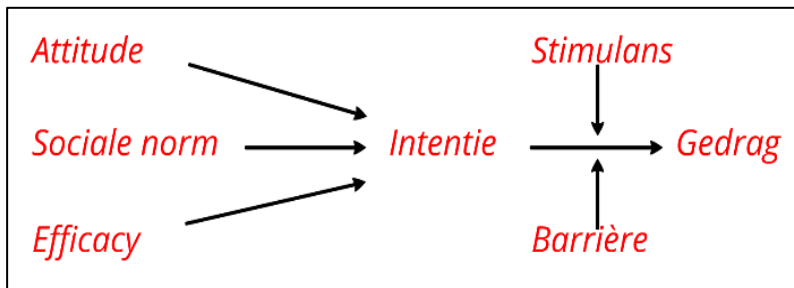
De toepassing op onderzoeksuitkomsten op individueel niveau maken een nauwgezette definiëring van de aspecten in het model noodzakelijk. Waarschijnlijk bestaan er om deze reden allerlei variaties van het model. Een uitgewerkte en meer genuanceerde versie van het model is het model iChange waarin De Vries een aantal complementaire theorieën integreerde, zodat een complex model ontstond met een veelvoud aan gedrag-beïnvloedende factoren (De Vries, 2008). Mogelijk dat een gebrek aan nuance leidde tot kritiek op het model. Volgens Gerrard, Gibbons, Houlihan, Stock en Pomery (2008) werkt het model minder goed bij jonge kinderen of mensen die niet veel levenservaring hebben en bij impulsief gedrag. Ook zien ze te weinig aandacht voor de perceptie van kwetsbaarheid, risico en zelftypering. Sniehotta, Presseau en Araújo-Soares (2014 en 2015) menen dat het tijd is verder te kijken dan het model. Volgens hen blijkt uit empirisch onderzoek dat de verklarende kracht van het model onvoldoende is. Factoren als gewoontevorming, zelfregulatie, verwachting later spijt te krijgen en nudging⁴ zijn volgens hen betere voorspellers van gedrag. De vraag lijkt echter gerechtvaardigd in hoeverre de factoren genoemd in de kritieken onderdeel zouden kunnen zijn van de drie determinanten zoals Ajzen en De Vries die definieerden. Zo zou de verwachting later spijt te zullen krijgen een onderdeel kunnen zijn van de attitude. Daarmee zou de kritiek bestaansgrond verliezen. Ook gaf De Vries (1993, p. 129) aan dat in zijn model externe variabelen alleen geacht worden invloed te hebben via de attitude, sociale norm en efficacy. In de kritieken is wel te beluisteren dat als er behoefte is aan het bestuderen van meer detail *binnen* een van de drie gedragsdeterminanten, de inzet van het model *als geheel* minder nuttig is. In het voorbeeld van de bierdrinker: Als specifiek de invloed van spijt van bier drinken (onderdeel van attitude) onderwerp is van onderzoek, hebben de overige aspecten uit het model weinig toegevoegde waarde.

Er bestaan meerdere toepassingsvarianten van het model die gebruik maken van de elementen attitude, sociale norm en efficacy, afhankelijk van het nut voor de toepassing. In de hier uitgevoerde evaluatie ligt de focus op ontwikkeling niet op individueel niveau, maar op micro- en mesoniveau. Het aantal gebruikte elementen wordt beperkt tot diegenen die nodig zijn voor een ordeningsmethode bij het beschrijven van wat de aanknopingspunten zijn waarop het programma intervenueert (Baerveldt et.al, 2008). Op die manier kunnen zwakten en kracht van het programma opgespoord worden en kan aangegeven worden hoe

⁴ Het efficiënt beïnvloeden van het keuzegedrag van mensen door middel van kleine wijzigingen in de omgeving. Voorbeeld is de afbeelding van een vlieg in het urinoir, waardoor er minder urine naast het urinoir terechtkomt.

het programma versterkt kan worden. Voor deze evaluatie en feedback op De Vreedzame Wijk beschrijven we een toegepast ASE-model in figuur 1.1.

Figuur 1.1 Conceptueel schema op basis van ASE-model.



In deze toepassing is de definitie van de attitude, sociale norm en intentie zoals die beschreven is in het eerder beschreven Reasoned Action model. Hierin is de attitude het geheel van cognities die iemand heeft over de wenselijkheid, rechtvaardigheid of het voordeel/nadeel van gedrag.

De sociale norm bevat de cognities die iemand heeft over de verwachting die de omgeving over hem of haar heeft. Om een onderscheid te maken tussen intra persoonlijke en externe invloeden gebruiken we niet zoals Ajzen de *behavioral control*, maar het psychologische *efficacy* opgevat als de cognitie dat iemand zich in staat acht het gedrag uit te voeren. Daarnaast gebruiken we de omgevingsfactoren *barrière* of *stimulans* die het gedrag kunnen verhinderen, dan wel faciliteren. In het model hebben attitude, sociale norm en efficacy samen invloed op de gedragsintentie. Deze intentie leidt niet zonder meer tot gedrag maar kan worden verhinderd door de onvoorziene barrière die dan direct invloed uitoefent op de efficacy: iemand is niet in staat de barrière te nemen. De uitvoering van intentie kan andersom ook gefaciliteerd worden door een onvoorziene stimulans.

1.4 OPBOUW VAN HET PROEFSCHRIFT

In dit proefschrift wordt de lezer achtereenvolgens geïnformeerd over het uitgevoerde programma, de verwachtingen over invloed van soortgelijke interventies volgens wetenschappelijke literatuur, het onderzoek, de uitkomsten van dat onderzoek en de conclusies daaruit.

Het proefschrift start in hoofdstuk 2.2 met informatie over de uitvoering van De Vreedzame Wijk in Overvecht en Kanaleneiland in de periode 2009-2014 en wat de activiteiten destijds waren. Een programma kan alleen begrepen worden in zijn context. Hierom is in hoofdstuk 2.3 het ontstaan van het programma en de historische achtergrond beschreven die maakte dat er behoefte ontstond aan een programma als De Vreedzame Wijk.

Als bekend is wat het programma en de directe context is, wordt in hoofdstuk 3 die context verbreed met het beantwoorden van de vraag: Zijn er elders in de wereld ook vergelijkbare programma's ontwikkeld en uitgevoerd. Vergelijking met programma's met soortgelijke doelen kan bij overeenkomsten en goede ervaringen een bevestiging van potentiële effectiviteit opleveren en informatie geven over uitvoerbaarheid en variatie in projecten. Belangrijke verschillen die in de vergelijking naar voren komen kunnen duiden op lacunes in het beleid van De Vreedzame Wijk. Omdat er niet veel bekend was over vergelijkbare

programma's is via het internet, literatuur en netwerken gezocht naar doelen en middelen van vergelijkbare community-programma's en de evaluaties van deze programma's.

Een volgende vraag die in een evaluatie beantwoording vraagt, is wat er in de literatuur bekend is over het werkzame proces en effecten van interventies zoals die van De Vreedzame Wijk. In hoofdstuk 4 is aan de hand van wetenschappelijke literatuur geanalyseerd wat de effecten van de interventies van De Vreedzame Wijk kunnen zijn en daarmee of de doelen van het programma in theorie behaald kunnen worden. Rossi, Lipsey en Freeman (1999) noemen dit een programma-impacttheorie. Een programma-impacttheorie draagt bij aan de ontwikkeling van het programma doordat ze blootlegt welke interventie effectief kan zijn en gecontinueerd kan worden. Daarnaast laat het zien hoe ineffectieve interventies eventueel verbeterd kunnen worden. Per doel is beschreven wat volgens de ontwikkelaars de verwachtingen zijn over de werking en effecten van de ingezette interventies. Vervolgens is geanalyseerd in hoeverre deze verwachtingen te ondersteunen zijn vanuit de theoretische en empirische wetenschappelijke literatuur.

Na de informatie over de potentiële effecten en het onderzoeksdesign volgt het veldonderzoek over de opbrengsten van het programma respectievelijk onder kinderen, ouders en professionals in de hoofdstukken 5, 6, en 7. In 2009 zijn in de wijk Overvecht in interviews gehouden met kinderen en ouders. Daarnaast was een combinatie van een enquête en interviews onder professionals. Deze meting bracht de invloed van De Vreedzame Wijk in beeld bij het beging van het formele bestaan van het programma De Vreedzame Wijk. In 2010 is deze meting in Overvecht herhaald. In 2010 zijn ook in Kanaleneiland interviews gehouden met kinderen en ouders. Ook hier is met een combinatie van een enquête en interviews een meting uitgevoerd onder professionals. Deze metingen werden in 2011 en later in 2013 herhaald. De reden van de extra meting in 2013 was dat de invoering van het programma in Kanaleneiland vertraging op had gelopen en in 2011 nog niet voldoende werkzaam was.

Het doel is hier om te onderzoeken of de potentiële effecten die uit het literatuuronderzoek blijken tot overeenkomstige uitkomsten leiden in de Utrechtse context. Deze metingen leveren samen een completer beeld van de resultaten van het programma. Naast data uit deze metingen zijn gegevens gebruikt uit andere door ons uitgevoerde empirische studies. Dit was een kwalitatieve studie naar wijkmediatoren die in het schoolseizoen 2010-2011 getraind zijn om in de wijk tussen ruziënde kinderen te mediëren. Verder gebruikten we enkele gegevens uit een Europees Daphne III onderzoeksproject (Van Dijken, Horjus, & Spek, 2011) en onderzoek naar ontwikkelingen van drie Vreedzame Wijken in Amsterdam Noord (Horjus & Van Dijken, 2011; Horjus & Van Dijken, 2016). Ook gebruikten we gegevens van kortlopende onderzoeken die studenten van de Universiteit Utrecht onder onze supervisie uitvoerden.

Hoofdstuk 5 beschrijft de invloed die het programma had op kinderen in de wijken Overvecht en Kanaleneiland na invoering van het programma. Kinderen zijn de belangrijkste doelgroep van het programma. Het programma heeft als doel dat kinderen hun Vreedzame competenties die ze op school leerden ook uit kunnen voeren in de kinderactiviteiten in de wijk. Het gaat om conflictoplossingsvaardigheden en het dragen van verantwoordelijkheid voor de kinderactiviteit en de buurt. Geanalyseerd wordt of kinderen met de invoering van De Vreedzame Wijk hun op De Vreedzame School geleerde competenties in

het omgaan met conflicten meer dan voorheen toepassen buiten de school. Daarnaast is de vraag of kinderen door de invoering van De Vreedzame Wijk meer verantwoordelijkheid dragen in de kinderactiviteit en de wijk dan voorheen. Als laatste beantwoordt het hoofdstuk de vraag wat de invloed was van contextfactoren op het succes en de mogelijkheden van het programma wat betreft de doelgroep kinderen.

Hoofdstuk 6 behandelt de invloed van het programma op ouders in de wijk Kanaleneiland en de barrières die er bestonden bij het betrekken van ouders bij het programma. Een doel van het programma was dat de pedagogische competenties van ouders in de buurt zou toenemen. Competente ouders kunnen een grote positieve invloed op hun kinderen hebben en een collectief van competente ouders kan van beslissende invloed zijn op het pedagogische klimaat in een buurt. In deze deelstudie was de vraag of ouders in Kanaleneiland door De Vreedzame Wijkaanpak zichzelf competentier vinden in de opvoeding na de invoering van het programma en of zij bereid waren met andere opvoeders samen te werken in opvoedsituaties na invoering van het programma. Ook was de vraag wat de invloed was van contextfactoren op de uitkomsten bij ouders.

Hoofdstuk 7 beschrijft de invloed die het programma had op professionals en de instellingen waar ze werkten in de twee onderzochte wijken. Professionals hebben cruciale invloed op de invoering van community-programma's als De Vreedzame Wijk. Het zijn de uitvoerenden van het programma en daarmee zijn zij de mensen die kunnen zorgen dat een programma dat in theorie effectief is ook effecten heeft in de praktijk. Dit hoofdstuk beantwoordt de vraag of professionals uit Overvecht en Kanaleneiland die met kinderen/ouders werken vinden dat ze pedagogisch competentier werden na de invoering van De Vreedzame Wijk. Hierbij zijn ook de voorwaarden en barrières/stimulerende factoren voor die competentievergroting geanalyseerd. Ook was de vraag of professionals uit Overvecht en Kanaleneiland die met kinderen/ouders werken pedagogisch onderling meer zijn gaan samenwerken na invoering van het programma en welke voorwaarden en barrières dit proces beïnvloeden.

Afgesloten wordt in hoofdstuk 8 met de conclusies van het onderzoek. Het hoofdstuk vat de uitkomsten van alle deelstudies samen, verbindt deze en maakt de balans op van de opbrengsten. Hierbij worden overeenkomsten tussen de uitkomsten besproken en verklaringen voor de verschillen in de uitkomsten gegeven. In dit hoofdstuk is beschreven wat de implicaties kunnen zijn van de uitkomsten van de evaluatie voor de beleidsvorming van De Vreedzame Wijk en haar context. Ingegaan wordt op ook mogelijkheden voor toekomstig onderzoek.

2. DE PROGRAMMABESCHRIJVING EN HET ONTSTAAN VAN DE VREEDZAME WIJK

2.1 INLEIDING

Voor een goed begrip van het onderzoek en de uitkomsten daarvan is het van belang dat helder is wat de ontwikkelaars voorstaan met het programma De Vreedzame Wijk. Hierom beantwoordt dit hoofdstuk de vraag hoe de activiteiten van het programma De Vreedzame Wijk in Overvecht en Kanaleneiland vormgegeven in de periode 2009-2011. Een programma kan pas goed begrepen worden als duidelijk is wat de context was waarin het programma tot stand kwam. Hierom wordt ook de vraag beantwoord tegen welke historische achtergrond er in het Utrechts jeugd beleid behoefte ontstond aan een type programma als De Vreedzame Wijk?

Het programma De Vreedzame Wijk was in het voorjaar van 2016 in achttien wijken in Utrecht, Amersfoort, Hoorn, Amsterdam, Groningen, Rotterdam en Leiden ingevoerd. De Utrechtse onderzoeksgroep⁵ heeft in zeven van die wijken onderzoek verricht (Utrecht: Overvecht, Kanaleneiland en Sterrenwijk. Amsterdam: Amsterdam Noordwest, Volewijck en Oud Oost. Groningen: Paddenpoel en Selwerd). Dit proefschrift beschrijft onderzoek naar het programma over de eerste vijf jaar van het bestaan in de Utrechtse wijken Overvecht (2009-2010) en Kanaleneiland (2010-2014).

In Overvecht was al rond 2005 sprake van wijkactiviteiten geïnspireerd door De Vreedzame School. Deze wijkactiviteiten werden gecoördineerd in een wijkoverleg waarin basisscholen, brede school, wijkwelzijn, kinderopvang en sport vertegenwoordigd waren. Omdat deze partners merkten dat kinderen de Vreedzame vaardigheden die ze aangeleerd hadden op school niet vanzelfsprekend ook in andere contexten inzetten, is subsidie aangevraagd bij de gemeente Utrecht om deze activiteiten breder en intensiever in te kunnen voeren. De subsidie werd toegekend, met als argument dat het initiatief goed aansloot bij behoeften van verschillende wijkpartners om met de Vreedzame aanpak te gaan werken (gemeente Utrecht, 2008b). De gemeente verwachtte dat De Vreedzame Wijk zou kunnen bijdragen aan het afnemen van conflicten in buitenschoolse activiteiten. Ook hoopte de gemeente dat sociale competenties en verantwoordelijkheidsgevoel van kinderen zouden toenemen en dat dit de sociale cohesie in Overvecht zou kunnen bevorderen (Gemeente Utrecht, 2008a).

⁵ De onderzoeksgroep bestond in de periode van de dataverzameling en analyse uit een vaste kern van een hoogleraar en twee onderzoekers verbonden aan de Universiteit Utrecht. De groep werd een aantal jaar versterkt met master- en bachelorstudenten die een onderzoeksstage deden en/of hun thesis schreven over De Vreedzame Wijk.

De aanpak van De Vreedzame Wijk is beschreven op basis van werkdocumenten, het concept handboek (Pauw & Verhoeff, 2012), gemeentelijke nota's en data die gedurende het onderzoek zijn verzameld. Deze kwamen uit interviews met professionals, observatie bij activiteiten en evenementen, het volgen een Vreedzame Wijk-cursus voor wijkwelzijnswerkers en sportclubs en een training voor wijkmediatoren. De opgedane observaties leverden de data voor de beschrijving van de activiteiten die we vastlegden in een logboek per onderzochte wijk. De beschrijving van de recente geschiedenis van het Utrechtse jeugdbeleid gebeurde op basis van een reeks gesprekken met beleidsmedewerkers, welzijnswerkers, onderzoekers en op basis van gemeentelijke nota's en data die gedurende het onderzoek zijn verzameld.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In 2.1 zijn de doelen van De Vreedzame Wijk beschreven en uitgelegd. Paragraaf 2.2 geeft een beknopt beschrijving van het programma De Vreedzame School, dat geen deel uitmaakt van De Vreedzame Wijk. De reden hiervoor is dat het programma De Vreedzame Wijk niet goed te begrijpen is zonder informatie over het programma De Vreedzame School. In de daaropvolgende paragrafen wordt beschreven wat de interventies van het programma zijn ten aanzien van de doelgroepen kinderen (2.3), ouders (2.4) en professionals (2.5). Als laatste wordt kort uitgelegd hoe de organisatie (2.6) en de invoering (2.7) van De Vreedzame Wijk werd vormgegeven. Paragraaf 2.3 geeft een plaatsing van het ontstaan van De Vreedzame Wijk in de context van ontwikkelingen in het Utrechtse jeugdbeleid.

2.1.1 DOELEN VAN DE VREEDZAME WIJK

De ontwikkelaars formuleerden de volgende programma-doelstellingen voor kinderen en opvoeders (Pauw & Verhoeff, 2012):

1) Het programma bevordert dat kinderen de op De Vreedzame School geleerde vaardigheden ook in de wijkcontexten toepassen.

2) Het programma bevordert dat kinderen verantwoordelijkheid nemen voor hun leefomgeving/de kinderactiviteiten. Daarmee wordt hun burgerschapszin bevorderd.

Kinderen denken en beslissen mee in kinderactiviteiten en dragen bij aan het algemeen belang van de wijk.

Opvoeders (ouders, professionals als leerkrachten, buurt- en kinderwerkers, sporttrainers, vrijwilligers en buurtbewoners die met kinderen in aanraking komen) kunnen bevorderen dat er in de wijk een positief en veilig opgroei-klimaat voor kinderen ontstaat. De doelen voor opvoeders zijn:

3) Het programma bevordert dat in de leefomgeving waar opvoeders gebruik maken van De Vreedzame Wijk aanpak de veiligheidsbeleving van kinderen toeneemt⁶.

4) Het programma bevordert dat opvoeders meer competent zijn in de opvoeding door het benutten van pedagogische principes van De Vreedzame School.

5) Het programma bevordert de samenwerking tussen opvoeders (leerkrachten, andere professionals, vrijwilligers, ouders) en versterkt de visie dat het grootbrengen van de kinderen in de buurt een gezamenlijke verantwoordelijkheid is.

6) Het programma versterkt het gemeenschappelijke pedagogisch beleid van wijkinstellingen met De Vreedzame Schoolmethoden⁷.

In latere omschrijving is ook een doel voor de langere termijn verwoord: het bevorderen van democratische burgerschapsvorming, het brengen van pedagogische samenhang in buurten en de ontwikkeling van een democratische cultuur of *democratic way of life* in de samenleving als geheel (Pauw, 2015). De Vreedzame Wijk is daarmee, net als De Vreedzame School, een normatief programma. Dit zijn programma's die richtinggevende doelen formuleren op basis van een overtuiging. In dit geval gaat het om de overtuiging dat democratie het meest wenselijke uitgangspunt voor samenlevingen is (De Winter 2004; De Winter, Horjus, & Van Dijken, 2010; Pauw, 2013). Pauw en Verhoeff (2012, p. 11) stellen dat kinderen met het programma De Vreedzame Wijk voorbereid kunnen worden op deelname aan democratische samenleving. Met De Vreedzame Wijk wordt de wijk net als de school met het programma De Vreedzame School een oefenplaats voor democratie.

De ontwikkelaars van De Vreedzame Wijk baseren zich wat betreft democratisch burgerschapsvorming op De Winter (2004). De Winter ziet bedreigingen voor het voortbestaan van de democratie in een toenemend accent op eigenbelang, politieke desinteresse, migratie vanuit landen met weinig democratische traditie. Deze maken een strategie noodzakelijk waarbij democratie en het bijbehorende gedrag sterker dan tot dusver moet worden gecultiveerd. Hierbij is het uitgangspunt dat democratie niet alleen betrekking heeft op de bestuursvorm of het politieke systeem, maar ook op sociale ethiek. Een democratische samenleving kan alleen functioneren als haar bewoners haar met democratische omgangsvormen ondersteunen. De Winter (2004) stelt dat democratie uitgebreid dient te worden naar andere gebieden zoals opvoeding. Kinderen zijn de toekomstige vormgevers van onze samenleving en de manier waarop zij worden opgevoed is van invloed op de toekomstige samenleving. Opvoeding is van belang omdat ze een rol speelt in de reproductie van de reproductie van democratie. De urgentie hiervoor is dat democratie

⁶ Dit doel is niet in dit onderzoek geëvalueerd.

⁷ Eenheid van pedagogisch doel, aanpak en taal. Hierdoor zou een onderlinge samenhang, gedeeld commitment en communicatie kunnen ontstaan. Daarnaast zouden kinderen overal een gelijklopende sociale norm kunnen herkennen.

kwetsbaar is en niet vanzelf van generatie op generatie wordt overgedragen. Grote nadruk op individuele vrijheid en ontwikkeling, eigenbelang en competitie, weinig interesse voor maatschappelijke en politieke betrokkenheid, maar ook nadruk op conformiteit aan bepaalde deugden (Gutmann, 1990) een democratische gezindheid onder de bevolking kan doen afnemen. Bovendien leidt volgens de Winter (2004) het sociaal competent zijn bij individuen niet vanzelfsprekend tot het nemen van maatschappelijke verantwoordelijkheid. De inzet voor de samenleving kan offers vragen die ten koste gaan van persoonlijke keuzes en voordelen. Hierom bepleit De Winter een opvoeding die niet alleen het individuele belang van een kind dient, maar ook het algemeen belang. Dit definieert hij als "het in stand houden en ontwikkelen van de democratische samenleving" (2004, p. 11). De Winter (2004) stelt het van jongs af aan bijbrengen van de kennis, houding en vaardigheden die kinderen nodig hebben om als democratisch burger aan de samenleving te kunnen deelnemen. Deze opvoeding kenmerkt zich "door de bereidheid democratisch gezag te aanvaarden, door sociale rechtvaardigheid, het vermogen zich te verplaatsen in de positie van anderen, de erkenning dat mensen het recht hebben om van elkaar te verschillen, de bereidheid om anderen in hun waarde te laten, niet te discrimineren en door de wil om conflicten langs vreedzame weg op te lossen" (De Winter 2004, p. 7).

2.2 BESCHRIJVING VAN HET PROGRAMMA

2.2.1 DE VREEDZAME SCHOLEN ALS BASIS VOOR DE VREEDZAME WIJK.

De Vreedzame Wijk is gebaseerd op de principes en de ervaringen van het programma De Vreedzame School. De Vreedzame Scholen worden door Pauw en Verhoeff (2012, p. 9) omschreven als een "oefenplaats voor actief en democratisch burgerschap". Het doel van het programma is dat de school een democratische gemeenschap wordt, waar kinderen invloed krijgen op processen die voor hen van belang zijn. Kinderen zouden met dit programma sociaal gedrag kunnen leren, zelfstandig conflicten kunnen oplossen en verantwoordelijkheid kunnen dragen voor de gemeenschap (de klas, de school en de buurt) (Pauw, 2013, p. 50). Een belangrijke instrument hierbij is de groepsvergadering (Verhoeven, 2012, p. 87 e.v.). Het geeft kinderen een platform om hun mening te uiten in een onderlinge dialoog. Deze wordt gezien als 'het democratische hart van de school' (p. 88). Niet alleen in de groepsvergaderingen krijgen kinderen een stem. Kinderen vormen ook commissies die zich bezighouden met verbeteringen in de school. Een voorbeeld hiervan is de knikkercommissie die naar aanleiding van ruzies over knikkeren bij de start van het knikkerseizoen de regels van het knikkeren bepaalde. De leerlingen zelf zijn bij deze vergaderingen voorzitter, notulist of tijdbewaker⁸.

In Overvecht hadden ten tijde van het onderzoek negen van de elf basisscholen het programma De

⁸ Verhoeven (2012, p. 100) geeft een uitgebreid overzicht van geobserveerde vergaderingen.

Vreedzame School ingevoerd. In Kanaleneiland was dat in 2012 geval bij zeven van de negen scholen. Deze scholen volgen een curriculum waarbij in alle klassen jaarlijks een cyclus van thema's in zes lesblokken behandeld wordt (Pauw, 2013). Om een indruk te geven van die lessen geven we een overzicht van die blokken.

Blok 1 behandelt het creëren van een positief en veilig klimaat in de klas. In het kader hiervan maken leerlingen afspraken over de omgang met elkaar. Zo formuleren leerlingen verantwoordelijkheden die ze op zich kunnen nemen (in de klas, in de school en in de wijk). In het kader van het creëren van een veilige sfeer leren kinderen wat de gevolgen zijn van iets negatiefs zeggen, wat een *afbreker* wordt genoemd. Leerlingen oefenen ook uitdrukkelijk met het geven van complimenten die *opstekers* worden genoemd.

Blok 2 gaat over conflicten, waarbij drie manieren van reageren op een conflict besproken worden: de agressieve, assertieve of submissieve reactie. Deze manieren worden gesymboliseerd met achtereenvolgens de rode, gele en blauwe pet. Met behulp van een eenvoudig stappenplan⁹ leren kinderen hun onderlinge conflicten op te lossen.

Blok 3 behandelt de communicatie als de sleutel tot het oplossen en voorkomen van conflicten. Aan bod komen onder andere thema's als misverstanden, zich verplaatsen in een ander, actief luisteren en samenvatten.

In blok 4 krijgen kinderen onder andere twee vaardigheden voor conflictoplossing aangeboden: het herkennen van eigen gevoelens en daarover kunnen praten en het erkennen en accepteren van de gevoelens van een ander.

In blok 5 krijgen kinderen les over mediatie en introduceert de leerkracht het stappenplan voor mediatie waarmee de klas gaat oefenen. Dit stappenplan bestaat uit:

Stap 1: Kinderen koelen af zodat ze kunnen praten zonder boosheid.

Stap 2: Ieder kind vertelt wat er gebeurde zonder onderbroken te worden.

Stap 3: Kinderen zoeken een win-win oplossing.

Stap 4: Kinderen geven elkaar een hand als het conflict is opgelost en voeren de oplossing uit.

⁹ Op De Vreedzame School leerden de kinderen het stappenplan *Praat het uit*, waarbij de verwachting was dat wanneer kinderen zich het plan eigen maakten en gebruikten, conflicten constructiever werden opgelost (Burrell, Zirbel, and Allen, 2003).

Kenmerkend voor De Vreedzame School is de functie van de peermediator. Geselecteerde en getrainde kinderen uit groep 7 en 8 krijgen als taak om per toerbeurt las tweetal dienst te doen op het schoolplein om voorkomende conflicten samen met ruziënde kinderen op te lossen. De selectie van de peermediatoren wordt overgelaten aan de school. Sommige scholen laten kinderen solliciteren naar de functie. Andere scholen laten leerlingen stemmen op kinderen die zich kandidaat stellen. Het aantal kinderen dat per jaar een training krijgt als mediator is daarmee ook per school verschillend. De aspirant mediators krijgen een training waarbij ze een protocol dat meer stappen kent dan de overige kinderen krijgen aangeleerd: De mediator introduceert zichzelf en vraagt of de kinderen hulp van de mediator willen. Bij instemming wordt er een rustige plek opgezocht. De mediator is procesbegeleider en stelt communicatieregels voor (niet schelden, niet onderbreken en proberen het op te lossen) waarvoor instemming wordt gevraagd. De mediator vat samen en parafraseert (dit woord en de betekenis ervan wordt hun aangeleerd), vraagt wat ieder kan doen om het conflict op te lossen en sluit een geslaagde mediatie af met een felicitatie en handdruk.

Blok 6 behandelt diversiteit in de klas en in de wijk, onderlinge samenwerking en het waarderen van verschillen¹⁰. De klas onderzoekt gedurende dit blok hoe vooroordelen tegengegaan kunnen worden.

2.2.2 INTERVENTIES GERICHT OP KINDEREN

Kinderen zijn de belangrijkste doelgroep van De Vreedzame Wijk. Het handboek van De Vreedzame Wijk stelt dat de competenties die kinderen leerden op school gegeneraliseerd zouden kunnen worden naar situaties in de wijk, de georganiseerde kinderactiviteiten en in de openbare ruimte. Deze competenties zijn: het constructief oplossen van conflicten, het om kunnen gaan met verschillen, het op een democratische manier van beslissingen, opbouwend sociaal gedrag kunnen vertonen en het nemen van verantwoordelijkheid voor de gemeenschap (Pauw & Verhoeff, 2012).

Een eerste Vreedzame Wijk-interventie is de training en functie van kinderen als wijkmediatoren die mediëren bij conflicten tussen kinderen in de openbare ruimte of in een kinderactiviteit zoals de speeltuin, de brede school en kinderclubs. Een tweede Vreedzame Wijk-interventie is de Vreedzame kindervijkrad die in Overvecht en Kanaleneiland wordt georganiseerd door de wijkwelzijnsorganisatie in samenwerking met de basisscholen. Een derde interventie is de Vreedzame aanpak die (de inzet van wijkmediatoren omvattend) met allerlei variaties ingevoerd is in bestaande kinderactiviteiten.

¹⁰ Ook De Vreedzame School is een complex programma en deze beschrijving doet zeker geen recht aan dit met zorg uitgewerkte programma. Bovendien wordt het programma voortdurend aangepast aan wisselende omstandigheden. We verwijzen voor verdere informatie naar <https://vreedzaam.net/>.

TRAINING EN INZET VAN WIJKMEDIATOREN¹¹.

Wijkmediatoren zijn schoolmediatoren (leerlingen) die een aanvullende training krijgen om kinderen in de openbare ruimte of in kinderactiviteiten met mediatie te ondersteunen bij het oplossen van conflicten. De interventie is vormgegeven door schoolmediatoren van de groepen 8 van de participerende basisscholen te vragen of ze een vervoltraining willen volgen als wijkmediator. Voor de training en de functie van wijkmediator hebben de kinderen toestemming nodig van ouders. Deze schoolmediatoren krijgen een training van twee dagdelen. Deze training leert de kinderen alleen te mediëren in situaties waarin ze zich veilig voelen, zoals hun eigen straat en niet te mediëren bij conflicten tussen groepen, oudere kinderen en bij fysiek geweld. Bovendien zijn volwassenen zoals de wijkagent en de kinderwerkers in de buurt op de hoogte dat ze wijkmediator zijn. Kinderen wordt geleerd zelf in te schatten in welke situaties ze veilig kunnen optreden als wijkmediator. Mediatoren leren de neutrale (onpartijdige) en de stevige (assertieve) houding aan en ze oefenen daarmee in rollenspel. De wijkmediatoren worden ook gestimuleerd om initiatieven te nemen die hun wijk kunnen verbeteren. In Kanaleneiland worden per jaar ongeveer 20 kinderen getraind en in Overvecht zijn dat er ongeveer 30 per jaar.

Om de wijkmediatoren een mandaat mee te geven, worden ze aan het eind van de training ceremonieel geïnstalleerd, het liefst in aanwezigheid van lokale hoogwaardigheidsbekleders (burgemeester, wethouder, politiewijkchef). Ze krijgen hierbij een insigne overhandigd waaraan ze als mediator herkenbaar zijn¹². De daarbij aanwezige wijkagenten bevestigen de belangrijke rol van de mediators door te benadrukken dat ze samen met de politie, buurtwerkers en buurtvaders een positieve en veilige sfeer in de wijk bevorderen. Aan het eind van het schoolseizoen is er een terugkom-bijeenkomst waar kinderen kunnen vertellen over hun ervaringen. In het kinderwerk zoals de speeltuinen kunnen de kinderen als wijkmediatoren stage-ervaring opdoen. Ze kunnen dan, ondersteund door de speeltuinwerkers, oefenen met mediëren in andere settings dan de school.

DE VREEDZAME KINDERWIJKRAAD.

De bedoeling is dat kinderen met deze raad een bijdrage leveren aan de verbetering van hun wijk. Ze leren dat ze invloed op hun omgeving kunnen uitoefenen, dat ze een stem kunnen in de wijk en dat ze belangrijk zijn. In alle klassen van de participerende scholen formuleren de leerlingen drie ideeën voor verbe-

¹¹ Het handboek Vreedzame Wijk (Pauw & Verhoeff, 2012) geeft een uitgebreide beschrijving van de opleiding en een draaiboek van de wijkmediatorentoertraining.

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=Fenw7LDTdL4>. <https://www.youtube.com/watch?v=VxqVgi8BMf8> bij 11.00 en 19.04.

tering van de wijk naar aanleiding van de vraag: *Wat is voor ons een Vreedzame Wijk?* Een leerlingencommissie kiest hieruit drie ideeën per school. Een delegatie uit de leerlingencommissie gaat vervolgens met die drie ideeën voor verbetering naar de kinderraad die hieruit thema's voor de komende periode kiezen. Dit zijn geen thema's die alleen de wijk situatie voor kinderen moeten verbeteren, maar thema's waarmee de wijk voor iedereen leefbaarder kan worden. De thema's worden beschreven in een wijkmanifest dat feestelijk wordt onthuld, bij voorkeur in aanwezigheid van een hoogwaardigheidsbekleder (wethouder, burgemeester, wijkchef van politie) en ouders, onderwijzers en het lokale internet videokanaal¹³. Iedere deelnemende school zet de thema's voor verbetering van de wijk in om in passende buitenschoolse activiteiten die de verbetering kan bewerkstelligen. Is het thema in het wijkmanifest bijvoorbeeld: "We leven in een schone wijk", dan kunnen scholen schoonmaakacties organiseren.

DE VREEDZAME WIJKAANPAK IN BESTAANDE KINDERACTIVITEITEN.

Doelen van De Vreedzame Wijk kunnen in het verlengde liggen van algemene welzijnsdoelen. De specifieke gebruiken, taal, attributen en technieken van de Vreedzame School/Wijk kunnen voor welzijnsactiviteiten nuttig zijn bij het behalen van hun doelen. Hierom komen kinderen ook met De Vreedzame Wijk in aanraking doordat het kinderkwerk (speeltuinen, kinderclubs, verlengde schooldag, etc.) de Vreedzame aanpak invoert. De aanpak bestaat eruit dat kinderkwerkers een beroep doen op de Vreedzame competenties van kinderen die ze aanleren op school. Dat leidt er toe dat kinderen invloed in de activiteiten krijgen. Ze krijgen verantwoordelijkheid en plannen samen met de leiders de activiteiten. Kinderen worden uitgedaagd zelf taken te bedenken en uit te voeren die "een steentje bijdragen" (Pauw & Verhoeff, 2012) aan het algemeen. Hiermee krijgen de kinderen de gelegenheid om te oefenen met verantwoordelijkheid in betekenisvolle contexten. Het tweede beroep op kinderen is dat ze betrokken worden bij het oplossen van hun onderlinge conflicten. Als er wijkmediatoren aanwezig zijn wordt hun de verantwoordelijkheid gegeven het conflict te helpen oplossen. Het idee is dat alle professionals die met kinderen en ouders werken gebruik maken van dezelfde taal om tot uitdrukking te brengen dat domeinen onderling zijn verbonden.

In gestructureerde kinderactiviteiten met een afgebakend programma zoals een kinderclub, de verlengde schooldagcursussen of door kinderkwerkers georganiseerde activiteiten in de speeltuin, zijn de volgende Vreedzame kenmerken herkenbaar aanwezig waar kinderen van een Vreedzame School de betekenis van kennen.

- Duidelijk zichtbare attributen die ook op De Vreedzame School aanwezig zijn: Het Vreedzame beeldmerk is meestal overvloedig aanwezig. Het zelfde geldt voor de rode, gele en blauwe petten die symbool staan voor respectievelijk een agressieve, een assertieve en een submissieve reactie op conflicten symboliseren. Daarnaast is er vaak een knuffel in de vorm van een wereldbol (de *Hug-the-world*) die ook

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=Qq-hkRYSGUI>

in het beeldmerk van De Vreedzame School terugkomt en die de identiteit van de Vreedzame activiteit benadrukt. Z

- Het mediëren gebeurt vaak op een afkoelplek, waar kinderen ook kunnen kalmeren als ze boos zijn. Soms zijn de professionals mediator, maar deze vragen ook vaak (wijk)mediatoren om te mediëren bij conflicten.
- Naast een duidelijk overzicht van activiteiten van de dag of de week beginnen activiteiten ook met het bekend maken van een agenda, zodat kinderen weten wat ze kunnen verwachten. Meestal hebben de activiteiten een openingsspel (binnenkomer) en een eindspel (afsluiter).
- Het thematisch werkende kinderwerk zoals kinderclubs en verlengde schooldag volgen de Vreedzame School cyclus om zo duidelijk te maken dat kinderwerk en school bij elkaar horen.
- Kinderwerkers gebruiken typisch Vreedzame jargon (o. a. opstecker = compliment, afbreker = negatieve kritiek, Vreedzaam zitten = jongens, meisjes zitten om en om).
- Kinderen krijgen en nemen verantwoordelijkheid in de activiteit. Ze vege en ruimen rommel en speel materiaal op. In de kinderboerderij verzorgen kinderen de dieren en planten. In veel activiteiten hebben kinderen een stem in het opstellen van de huisregels en de activiteitenplanning, of ze bepaalden deze zelf.

Bij instanties die intensief bezig zijn met kinderen, zoals buitenschoolse opvang en verlengde schooldagactiviteiten vertoont de uitvoering gelijkenis met de aanpak van De Vreedzame School. Op locaties die minder pedagogische structuren hebben zoals de bibliotheek is het Vreedzame beeldmerk opgehangen en worden kinderen betrokken bij het opstellen en ophangen van huisregels.

Organisaties/activiteiten die De Vreedzame Wijk invoerden waren:

- *Het verlengde schooldag programma.* Doel: De kinderen leren kunst-, sport- en technische vaardigheden in een verlengde schooldagprogramma met De Vreedzame Wijk-signatuur. De uiterlijke kenmerken van De Vreedzame School zijn aanwezig in de cursussen. Hieraan kunnen kinderen merken dat deze cursus verbonden is aan school en dat daar eenzelfde benadering krijgen als op school en van hun eenzelfde respons verwacht wordt. Het type cursus heeft invloed op de wijze waarop de inspraak is vormgegeven. Bij de sporttraining is inspraak minder vanzelfsprekend dan bij een creatieve activiteit als een kinderkrant maken.
- *Maatjesprogramma's.* Het programma verbindt maatjes (vrijwilligers en studenten) aan kwetsbare kinderen in een wekelijks ontmoetingsmoment. De maatjes stimuleren de kinderen tot spelen en ze hebben informele gesprekken met de ouders over hun kind en ouderschap. De maatjes-koppels bezoeken musea en culturele evenementen. Een maatjesproject in Overvecht richt zich specifiek op de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. De maatjes informeren ouders over wat ze kunnen verwachten wanneer hun kind naar het voortgezet onderwijs gaat en wat er van hun als ouders verwacht wordt. Het programma focust op positieve ontwikkeling en gebruikt hierbij de bekende Vreedzame begrippen. De verwachting is dat daardoor kinderen zich ook meer prosociaal opstellen.

- *Sportclubs (atletiek¹⁴, judo, karate en voetbal¹⁵)*. Sportclubs kunnen een aanpassing van de Vreedzame aanpak maken om hun trainers te voorzien van pedagogische competenties. De clubs kunnen de conflictoplossingsmethode verkort toepassen, zodat verstoringen door conflicten de trainingen niet te veel onderbreken.
- *Speeltuinen*. In iedere wijk is een aantal grote bewaakte speeltuinen met aantrekkelijk speelmateriaal. Bij slecht weer kunnen kinderen er binnen spelen. De Vreedzame Wijk-materialen zijn er prominent aanwezig. De leiding vraagt kindermediatoren om, als zij willen, *dienst te doen* en voorkomende conflicten te helpen oplossen. Ook de professional kan de mediatorrol nemen, maar dit heeft niet de voorkeur. Kinderen wordt gevraagd om te helpen bij de organisatie van activiteiten en om daarna op te ruimen.
- *Thuis-op-straat/het speelparadijs*. Deze activiteit werkt met de Thuis-op-straat methode¹⁶. Kinderen kunnen één of meerdere plastic muntjes (tokens) verdienen door klusjes te doen op straat of in het speelparadijs, zoals vuilnis verzamelen of speelgoed opruimen. Hiermee kunnen ze speelgoed lenen voor de duur van de openingstijd. Er zijn vaak mediators aanwezig en de leiding zet Vreedzame technieken en attributen in. Om de anonimiteit te doorbreken en om ouders te betrekken komen kinderen zich samen met een ouder voor deelname registreren.
- *Jongerenwerk*. Gedurende de onderzoeksperiode verzelfstandigde het jongerenwerk tot een zelfstandige organisatie Jongerenwerk Utrecht (JoU). JoU heeft in de hele gemeente Utrecht de Vreedzame aanpak als uitgangspunt genomen. Die invoering betekent vooral een extra focus op de eigen verantwoordelijkheid van jongeren voor de activiteiten. Jongeren krijgen verantwoordelijkheid voor de activiteiten die niet alleen het welzijn van jongeren dient, maar ook van anderen in de wijk.

2.2.3 INTERVENTIES GERICHT OP OUDERS

Binnen De Vreedzame Wijk zijn ouders een belangrijke doelgroep. Ouders¹⁷ vormen samen met andere opvoeders (professionals en buurtbewoners) de pedagogische context van kinderen. Deze context kan kinderen ondersteunen in de ontwikkeling van hun burgerschapsvorming (Pauw & Verhoeff, 2012). Zoals in de inleiding is vermeld, waren de condities waaronder ouders hun kinderen opvoedden in de onderzochte wijken niet gunstig. Volgens Pauw en Verhoeff (2012) konden ouders minder vanzelfsprekend rekenen op ondersteuning van andere ouders en ervoeren ze weinig kracht om zich aan anderen in de buurt te verbinden. Het programma verwacht dat een positief en veilig opgroei-klimaat van de buurt versterkt kan worden

¹⁴ <http://www.avphoenix.nl/17-vereniging/735-eerste-vreedzame-atletiekvereniging>

¹⁵ <http://www.kampongvoetbal.nl/Vreedzame-voetbalvereniging/nieuwe-cursus-vreedzaam.html>

¹⁶ www.thuisopstraat.nl/

¹⁷ Of de primaire opvoeders

als ouders meer samenwerken met andere opvoeders in de buurt en als zij competenter worden in de opvoeding (Pauw & Verhoeff, 2012). Om de doelen ten aanzien van ouders te bereiken werden de hierna beschreven interventies ingezet.

OUDERACTIVITEITEN OP EN ROND SCHOLEN.

In de visie van De Vreedzame Wijk zijn scholen meer dan buurthuis of sportclub de ontmoetingsplaats voor ouders. Ook ziet Pauw (2013) het ontwikkelen van partnerschap van De Vreedzame School met de ouders als versterkende factor in de burgerschapsvorming van kinderen. Met de invoering van De Vreedzame School krijgen scholen instructieve handreikingen om ouders te betrekken bij de doelen en uitvoering van het programma. Hierbij is samenwerking met het wijkwelzijnswerk gewenst. Op schoollocaties en bij het kinderwerk organiseren onderwijzers, kinderwerkers en ouders, in samenwerking ouderactiviteiten.

Vreedzame ouderinloop op scholen.

Veel scholen in beide wijken hadden ook al voor de invoering van De Vreedzame Wijk een ouderkamer ingericht waar ouders die hun kinderen naar school brachten elkaar kunnen ontmoeten bij een kop koffie. Door deze ontmoeting is het mogelijk dat ouders elkaar leren kennen en uiteindelijk elkaar wederzijds ondersteunen (Kesselring, 2016). Als specifiek Vreedzame activiteiten wordt op scholen in de ouderkamer een programma georganiseerd waar ouders de bijeenkomsten leiden. Zij worden hierin getraind en gecoacht door welzijnswerkers. In de bijeenkomsten wordt gesproken over het opvoeden van kinderen en uitgangspunten van De Vreedzame School/Wijk. Het idee is dat de geboden informatie een aanzet kan geven tot grotere pedagogische competenties. Het nut voor de organiserende ouders is dat zij via deze inloop vaardigheden kunnen opdoen die hun in staat stellen een betaalde baan aan te gaan.

Ouderstuurgroepen/ouderraad op school.

Het doel van de ouderstuurgroepen is dat ouders in samenwerking met school en welzijnswerk een bijdrage kunnen leveren aan De Vreedzame School/Wijk. Deze stuurgroepen krijgen een training en begeleiding van professionals, maar ouders kiezen de activiteiten ze ondernemen. Als eerste activiteit kiezen ouders vaak voor informatiebijeenkomsten voor alle ouders over De Vreedzame School en Wijk. Hierna is het de bedoeling dat geïnteresseerde ouders gezamenlijk initiatieven nemen die voor hen relevant zijn en die kunnen leiden tot meer samenwerking en wederzijdse opvoedondersteuning onder ouders/opvoeders en tot en vergroting van pedagogische competenties.

Informatiebijeenkomsten door en voor ouders.

Informatiebijeenkomsten horen bij de programmering van de Vreedzame School en worden door schoolpersoneel georganiseerd. Hierbij krijgen ouders informatie over De Vreedzame Wijk/School en praten ou-

ders onderling over ouderschap, de doelstellingen en principes van De Vreedzame School en Wijk en wijk-activiteiten. In de bijeenkomst worden ouders gemotiveerd om mee te doen in activiteiten van De Vreedzame Wijk. Dit gebeurt onder andere met de boodschap dat een schoolopleiding kinderen cognitieve competenties kan geven, maar dat opvoeden ook een morele kant heeft en De Vreedzame School/Wijk daarin wil voorzien. De boodschap aan ouders is dat dit van alle volwassenen betrokkenheid en inzet vraagt.

Vreedzame oudertraining/workshop.

Deze training is in een handleiding beschreven door Pauw en Verhoeff (2012). De training aan ouders wordt gegeven door personeel van de basisschool of de welzijnsorganisatie. De onderwerpen zijn gerelateerd aan de thema's die de kinderen in de basisschool behandelen: de visie op conflicten en de omgang hiermee thuis en in de openbare ruimte, drie manieren van omgaan met conflicten (subassertief, agressief of assertief), de functie van uitpraten van conflicten en mediatie op school, in de wijk en thuis, omgaan met gevoelens en positieve feedback geven en activiteiten van De Vreedzame Wijk. Als afsluiting van de training is er een feestelijke diploma-uitreiking¹⁸. Op een aantal scholen in beide wijken zijn ook ouders met een uitgebreide training opgeleid tot moeder- en vadermediator¹⁹.

Kom je bij me spelen/De rugzak.

Bij deze interventie lenen twee kinderen met hun moeders op school een rugzak met speelgoed en gaan op het woonadres van een van hen met de inhoud spelen (De Baat, Gemmeke en van Dijk, 2010). De school, welzijn en ouders stellen rugzakken met educatief speelgoed beschikbaar. De lenende ouders ondertekenen dat zij verantwoordelijk zijn voor de rugzak en dat ze de inhoud in goede staat en compleet terug zullen brengen. Het bezoekende kind wordt door de eigen ouder gebracht en gehaald. De ontvangende ouder biedt ruimte voor het spel. Bij vertrek evalueren beide ouders de speelactiviteit met behulp van een eenvoudige vragenlijst, deze is bedoeld ter stimulering van het praten over hun kinderen. Het doel van deze activiteit is dat ouders elkaar ontmoeten, dat ze elkaar leren kennen en praten over hun kinderen en ouderschap. Bijkomend doel is dat ouders ervaren dat spel belangrijk is voor de ontwikkeling van het kind. Het specifiek Vreedzame element in de interventie is dat het een mogelijkheid is om de doelgroep uitleen-vrijwilligers (ongeveer acht per uitgiftepunt) een Vreedzame training en coaching van een welzijnsmedewerker te geven. In deze training wordt het belang benadrukt dat ouders elkaar leren kennen, verantwoordelijkheid nemen en dragen voor elkaars kinderen en elkaar ondersteunen. Daarnaast wordt de vrijwilligers geleerd hoe met de Vreedzame School conflicten kunnen hanteren.

Vreedzame Tussenschool.

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Hp0Hkyl5xMQ>

¹⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=XDfmPYiWDdw>

In scholen zonder continuooster blijven kinderen in de middagpauze over en dit is een gelegenheid om ouders bij de school te betrekken. Scholen kunnen ouders (moeders) vragen een betaalde tussenschoolse opvang te organiseren. Dit is voor sommigen een eerste ervaring met betaald werk en een eigen bankrekening die hun mogelijkheden tot maatschappelijke participatie versterken. De betrokken moeders krijgen een Vreedzame training en vaak een coaching van de schooldirectie.

ACTIVITEITEN IN DE WIJK BIJ BESTAANDE INITIATIEVEN MET OUDERS.

Vreedzame bijeenkomsten in Overvecht voor moeders van een eerste kind²⁰.

Hierbij leren ouders elkaar kennen, praten ouders over ouderschap en ondersteunen ze elkaar in het verzorgen en opvoeden van kleine kinderen. Moeders doen de spelletjes met de kinderen, lezen voor en zingen liedjes. Het invoeren van de Vreedzame aanpak betekent dat de leiding de principes van De Vreedzame Wijk toelicht en met ouders bespreken wat dit kan betekenen voor het opvoeden van kleine kinderen.

Maatjesprojecten in Overvecht.

Maatjes (vrijwilligers of HBO/MBO-studenten) trekken maandelijks op met kinderen in een problematische situatie. Kinderen zijn in eerste instantie de doelgroep, maar ook ouders kunnen praten met het maatje over hoe het met hun kind gaat. Het invoeren van de Vreedzame aanpak betekent dat in gesprekken met kinderen en ouders wordt gerefereerd aan wat kinderen leerden op de Vreedzame Scholen.

Ouderorganisaties.

Zelforganisaties voor en door ouders, (sportclubs, huiswerkklassen, geloofsgemeenschappen en burgerinitiatieven) die kinderen of ouders als doelgroep hebben zijn doelgroep van De Vreedzame Wijk. Zij worden benaderd met een aanbod dat de pedagogische competenties kan versterken. Uitvoerenden van De Vreedzame Wijk doen in iedere wijk een beroep op zelforganisaties om te participeren in het programma.

2.2.4 INTERVENTIES GERICHT OP PROFESSIONALS

Professionals die met kinderen of ouders werken zijn vrijwel steeds de uitvoerenden van de Vreedzame interventies en krijgen daarvoor allemaal een training. Interventies voor deze doelgroep zijn de trainingen voor professionals en het organiseren van onderlinge samenwerking. De training van professionals heeft als doel dat zij kennis maken met de visie en principes van De Vreedzame Wijk en de daarmee samenhangende competenties leren om adequater met kinderen, ouders en collega's om te gaan. Op deze manier kunnen alle professionals in het kinderwerk een beroep doen op vaardigheden van kinderen die ze leerden

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=P-LmbY3IZ8Y>

op school. Ze optimaliseren allemaal de eigen verantwoordelijkheid van kinderen en helpen kinderen conflicten op te lossen met een protocol. De stimulering van de samenwerking heeft als doel om de versnippering van organisaties en methodiek in het kinder- en jeugdwerk tegen te gaan, waardoor werkers soms het idee hebben er alleen voor te staan (de Savornin Lohman, 1995; Ridderhof-de Wilde, 2008). De samenwerking in het kader van De Vreedzame Wijk kan organisaties in een pedagogische missie verenigen. Professionals zijn allemaal geïnstrueerd om onderling en met ouders samen te werken aan een gemeenschappelijk pedagogisch beleid voor de wijk dat een positief en veilig opgroei-klimaat voor kinderen bevordert. Dat wil niet zeggen dat in alle wijken de uitvoering van De Vreedzame Wijk volkomen identiek is. De grootste gemene deler is dat alle uitvoerenden van De Vreedzame Wijk hun praktijk vormgeven aan de hand van de principes en doelen van de Vreedzame Wijk. Pauw en Verhoeff (2012) beschrijven dat, afhankelijk van lokale mogelijkheden, de pedagogische principes en aanpak "vertaald moeten worden naar de eigen praktijk" (p. 21). De voetbalclub, de bibliotheek en de wijkagent kunnen, op basis van de uitgangspunten en doelen van De Vreedzame Wijk, een op hun situatie toegespitste eigen invulling geven aan het programma (Nederlandse Sportalliantie, 2015).

TRAINING VOOR PROFESSIONALS.

Bij deze training die meestal vier dagdelen in beslag neemt, leren professionals en vrijwilligers Vreedzame competenties zodat ze adequaat kunnen omgaan met de dagelijkse pedagogische uitdagingen en conflicten. De verwachting is dat professionals door meer kennis, reflectie en vaardigheden geleerd in de cursus in staat zijn voorwaarden te creëren die bij kinderen Vreedzaam gedrag faciliteren. Het curriculum bevat een uitleg van de uitgangspunten van De Vreedzame School en Wijk: het bevorderen van positieve sociale omgang, conflictoplossing/mediatie en het vergroten van verantwoordelijkheid van kinderen en jongeren.

Thema's in het curriculum zijn: de individualisering in de samenleving en de straatcultuur, het jaarprogramma van De Vreedzame School met de zes lesblokken, de gebruiken van De Vreedzame School/Wijk zoals het startspel (binnenkomer), oplossingen voor concrete knelpunten van professionals, een gesprek met de wijkmediatoren om duidelijk te maken wat zij kunnen bijdragen en een dialoog met de cursisten hoe ze de Vreedzame aanpak in de eigen activiteit praktisch kunnen vormgeven. De cursus-opzet omvat diverse didactische methoden: het delen en evalueren van ervaringen, oefenen met technieken, cognitieve verwerking van geboden informatie en reflectie/discussie hierover.

Het is de bedoeling dat alle professionals in een wijk een training ontvangen. Het kan gaan om meer dan honderd personen in de wijk. De trainingen vinden zoveel mogelijk per organisatie plaats om zo binnen de organisatie meer impact te krijgen. Ook worden trainers opgeleid die Vreedzame trainingen kunnen geven om de spankracht van het programma te vergroten. Voor vrijwilligers binnen de organisaties worden de trainingen gegeven die aangepast zijn aan de tijd die ze ter beschikking hebben.

Van professionele organisaties wordt verwacht dat ze een kwaliteitsborging beleid opstellen en uitvoeren dat onder andere voorziet in het opleiden van interne Vreedzame Wijk-trainers voor periodieke opfrustraining en een contactpersoon voor het op de agenda houden van Vreedzame thema's en contact met de wijkstuurgroep.

SAMENWERKEN IN DE WIJK.

De Vreedzame Wijk-organisatie vraagt zo veel mogelijk relevante instellingen in de wijk om mee te doen en om een gezamenlijk beleid te voeren. Hierdoor kunnen kinderen een eenheid van benadering ervaren. Ook is het de bedoeling dat professionals elkaar ondersteunen bij het oplossen van actuele uitdagingen en problemen.

2.2.5 DE ORGANISATIE VAN DE VREEDZAME WIJK

De belangrijkste trekker bij de invoering van het programma is de door de gemeente gemandateerde stedelijk-regisseur en een wijkcoördinator. Deze moeten op draagvlak kunnen rekenen bij de partners in de wijk. Deze regisseur is aanjager van lobbywerk en gespreksvoering om de organisaties in de wijk mee te krijgen in het gezamenlijk dragen van het programma. De regisseur is ook lid van de wijkstuurgroep die de regie heeft over de Vreedzame activiteiten in de wijk. In de wijkstuurgroep hebben de belangrijke trekkers in de wijk zitting (ambtenaren vanuit het wijkbureau, gemeentelijke regisseur, wijkwelzijnsmedewerkers, vertegenwoordigers van scholen, enz.).

In iedere wijk is een aantal kernpartnerorganisaties trekker van De Vreedzame Wijk. In Utrecht zijn dit vaak de wijkwelzijnsorganisaties, die een breed aanbod van welzijnsactiviteiten hebben, waaronder kinder- en tienerwerk. Deze organisaties onderschrijven de principes van het programma en trainen hun personeel in de uitvoering van de aanpak. Verder doen wijkagenten, de bibliotheek, allerlei aanbieders van kinderwerk, sportclubs en incidenteel ook bedrijven als lokale supermarkten mee. In de bibliotheken en de supermarkt is sprake van een minimale inzet van kinderen. Hier worden kinderen betrokken in het opstellen en ophangen van huisregels. De andere organisaties nemen zo veel als mogelijk Vreedzame kenmerken op in het pedagogisch beleid: Kinderen en ouders worden betrokken in de planning en uitvoering van de activiteit, er wordt gebruik gemaakt van de Vreedzame competenties voor conflicthantering en de organisatie voert de Vreedzame gebruiken, taal en attributen in.

Een bijzondere rol is er voor De Vreedzame School. Deze heeft niet alleen de rol in de training van competenties. De school is in veel gevallen ook een partner in de wijkactiviteiten. Het onderwijzend personeel denkt mee hoe de school kan bijdragen aan de verbetering van de buurt. Scholen participeren o.a. in de organisatie van de wijkmediatorentoer en de Vreedzame kinderkraad. De school stelt vaak ruimte ter beschikking voor buurtactiviteiten van buurtwelzijnswerkers, zoals de speluitleen voor schoolkinderen en voor een ouderkamer. Doordat vrijwilligers en welzijnswerkers mede de activiteiten organiseren

voor ouders en kinderen die in school plaats vinden, wordt de grens tussen Vreedzame School en Wijk meer diffuus.

2.2.6 PLANMATIGHEID EN PRAKTIJK VAN DE INVOERINGSSTRATEGIE

De Vreedzame Wijk is op een intuïtieve manier ontstaan, maar na de invoering in 2008 vond de invoering in principe volgens een strategie plaats zoals Pauw en Verhoeff (2012) deze later in fasen beschreven in het handboek Vreedzame Wijk. De planning in dit handboek Vreedzame Wijk voorziet een tweejarig invoeringstraject van het programma. Het handboek beschrijft dat iedere wijk maatwerk vraagt en daarmee lijkt deze tijdspanne van twee jaar eerder een streven dan een realiseerbare planning.

Het handboek beschrijft een chronologische fasering voor de invoering met prioriteiten voor verschillende doelgroepen (Pauw & Verhoeff, 2012, p. 17). De chronologische volgorde van interventies bij de doelgroepen is in principe als volgt: 1 de school, inclusief voorschool, 2 de ouders van kinderen van de school, 3 de georganiseerde vrijetijdsbesteding: buitenschoolse opvang, aanbieders verlengde schooldag, kinderwerk, buurthuis, stadsboerderij, speeltuin, sportverenigingen, en 4 de openbare ruimte: wijkagent, buurtvaders, straatcoaches, bibliotheek, winkeliers e.d. De motivering voor deze volgorde is dat de school het startpunt is van de ontwikkeling en dat daarna de meest logische voortzetting of uitbreiding van het programma wordt gezocht in een aanpalend domein. De nuancering van het model is dat het handboek beschrijft dat de invoering altijd maatwerk vereist afhankelijk van de situatie in de wijk.

Voor de georganiseerde vrijetijdsbesteding geeft de invoeringsstrategie de volgende richtlijnen voor een logische invoeringsvolgorde. Eerst vindt een inventarisatie van mogelijkheden in de wijk plaats en worden organisaties bij het programma betrokken. Hierbij hebben organisaties die dicht bij de school staan, zoals voorschoolse educatie, prioriteit. Met hen worden verdere plannen gemaakt. Die omvatten het opzetten van een werkstructuur en de invoering van de Vreedzame aanpak in de organisaties. Bij de invoering hoort een officieel en feestelijk startmoment. Is het programma van start gegaan dan worden binnen organisaties structuren opgezet die zorgen voor training en het op peil houden van de competenties van personeel. De betrokken organisaties houden informatiebijeenkomsten voor ouders, professionals en vrijwilligers. Ook wordt een train-de-trainer cursus aangeboden aan enthousiaste en bekwame betrokkenen in de wijk. Voor kinderen organiseren de scholen samen met het kinderwerk de Vreedzame kinderraad en de training van wijkmediatoren. Na de invoering is de bedoeling dat er een evaluatie en monitoring van de activiteiten gedaan wordt.

In de invoeringsstrategie voor De Vreedzame Wijk hebben de in de wijk aanwezige Vreedzame Scholen een rol. Het plan voorziet in een analyse en verbeterplan van de kwaliteit van De Vreedzame Scholen. Het handboek stelt dat tweederde van de basisscholen in de wijk Vreedzame School zou moeten zijn om impact van betekenis te kunnen hebben.

2.3 ONTSTAAN VAN DE VREEDZAME WIJK IN DE UTRECHTSE CONTEXT

2.3.1 UTRECHTS JEUGDBELEID TUSSEN REPRESSIEF OPTREDEN EN TALENTONTWIKKELING

In de periode van 1996-2010 die voorafging aan het ontstaan van De Vreedzame Wijk waren in het Utrechtse jeugdbeleid zijn twee beleidslijnen te herkennen die sterk van elkaar verschillen. De ene lijn wilde verhinderen dat jongeren die riskant gedrag vertonen verder marginaliseren door schooluitval, criminaliteit of middelengebruik. De tweede lijn wilde de positie van jongeren versterken door hun talenten aan te spreken en deze tot ontwikkeling te brengen. Tussen 1994-1998 voerde de gemeente Utrecht het preventieve jeugdbeleid WijkJongerenPerspectieven uit (De Winter & Van Lieshout, 1998). Het jeugdbeleid WijkJongerenPerspectieven had de intentie om integrale samenwerking tussen professionals van verschillende disciplines te bewerkstelligen (o.a. school, welzijnswerk, Raad voor de Kinderbescherming, politie, justitie) (Janssen, 1999). In het project waren twee van de vijf doelen gericht op bevordering van onderwijs, arbeidsparticipatie en vrijetijdsbesteding (Barlingen & Van 't Hoff, 1998). De overige doelen waren gericht op het terugdringen van ongewenst gedrag (criminaliteitspreventie, jeugdhulpverlening en opvoedingsondersteuning) met onder andere de wijksignaleringsnetwerken 12+ en 12-²¹ en *Jongeren Op Straat*²². Hoewel preventie van onwenselijke situaties de eerste focus was, zien we in het evaluatierapport van WijkJongerenPerspectieven (De Winter & Van Lieshout, 1998) en het daaropvolgende jeugdbeleidsprogramma *Waar het hart vol van is* (Gemeente Utrecht, 1999) een gerichtheid op het ontwikkelen van talent en het bieden van kansen.

Deze gemeentelijke nota's beschreven niet alleen beleid voor het bevorderen van een gezonde ontwikkeling van de jeugd, maar ook beleid voor het tegengaan van ongewenst gedrag, problemen en onveiligheid. Aandacht voor overlast was niet ontorecht, want in het jeugdwerk kwamen problemen voor die het uiterste leken te vergen van welzijnsprofessionals. Het ging hierbij weliswaar vaak over jeugd in de vroege puberteit en ouder, maar velen waren overtuigd dat jeugd steeds jonger crimineel werd (DSP, 1996; de Jonge & Van der Linde, 2007). Zo gaf de wijkwelzijnsorganisatie in Kanaleneiland publiekelijk aan dat het werken met zorgwekkende jeugd in de wijk weinig succes had (Huisman, 2009; SOM, 2010). In speeltuinen kregen beheerders te maken met zich misdragende kinderen. De beheerders kenden

²¹ In de wijksignaleringsnetwerken kwamen ongeveer eens per maand alle actoren bijeen die beroepsmatig met kwetsbare jeugd te maken hadden, zoals de leerplichtambtenaar, jeugdhulpverlening, raad voor de kindbescherming, de wijkagent. Daar werden concrete casussen met signalen van zorgelijke ontwikkeling besproken en van een aanpak voorzien.

²² De Jongeren Op Straat aanpak probeerde snel te interveniëren wanneer er sprake was van jongerenoverlast. In het project participeerden politie, welzijn. Er werd geïnventariseerd wat het probleem was en ook met jongeren gezocht naar oplossingen (Gemeente Utrecht, 2006).

daarop geen ander antwoord dan hen uit de speeltuin te verwijderen, wat weer nieuwe escalaties opleverde. Na sluitingstijd werden er vernielingen aangericht in de speeltuin. Ook een incident waarbij journalist Prem Radhakishun door basisschoolkinderen uit Overvecht belaagd werd had invloed op de negatieve beeldvorming rond jeugdbeleid. In die wedloop om aandacht won vaak het negatieve nieuws. Voorop in de wedloop gingen de Utrechtse wijken Overvecht en Kanaleneiland, waarvan de wijkenmonitor (Gemeente Utrecht, 2008) meldde dat ze "in zwaar weer" zaten (p. 12, 14) en hekensluiter was in de waardering van de burgers. De bewoners daar zagen criminaliteit en overlast van jongeren als de belangrijkste problemen.

Een reactie vanuit de overheid op de ongeregelde heden en jongerenoverlast was een extra focus op veiligheid. Dat gebeurde aanvankelijk met ferme taal. Illustratief is de toonzetting in een gemeentelijke nota van Jeugd en Veiligheid (DSP, 1996). Deze beschrijft het "Krachtadig in het geweer komen" (p. 5) van de gemeente met oneliners als: "Naar school of een baan, andere smaken hebben we niet" (p. 5) en "Wie weigert krijgt pas echt problemen!" (p. 6). Deze nota vertaalde zich ook in beleid. Zo vertelde een beleidsmedewerker van de gemeente dat er rond 1996 in Kanaleneiland meer dan 100 initiatieven waren met een repressief of curatief karakter: het verhelpen van jeugdproblemen of het onderdrukken van probleemgedrag (drugsgebruik, criminaliteit of overlast). Slechts elf initiatieven hadden een stimulerend doel zoals het bevorderen van schoolvaardigheden. Ontwikkeling bevorderend jeugdbeleid en repressief veiligheidsbeleid bestonden naast elkaar. Uit beleidsstukken van de gemeente Utrecht is niet te concluderen²³ dat door de tijd heen het ene perspectief dominanter was dan het andere. Respondenten die in deze periode beleid ontwikkelden en uitvoerden vertelden echter wel dat er na 2000 een verschuiving optrad onder druk van op veiligheid gerichte politieke partijen, de aanval op de Twin Towers in 2001 en de moorden op Fortuyn in 2002 en van Gogh in 2004. Er ontstond in de media en politiek een vraag naar een *flinke* aanpak van jeugdproblematiek. Een respondent kon zich zijn verbazing herinneren dat het beleid na de Wijk-JongerenPerspectieven een ommezwaai maakte naar een sterk op veiligheid georiënteerd programma. Een jongerenwerker gaf aan dat vrijwel alle welzijnsorganisaties min of meer automatisch mee gingen in deze nieuwe koers die de lokale politiek inzette, omdat de subsidie nu eenmaal van jeugdoverlast bestrijdingsbeleid kwam. Desondanks bleven uitvoerende professionals het ideaal koesteren om talenten van de jeugd te versterken. Soms leidde dit met een zeker opportunisme tot een eenvoudige tekstuele aanpassing van de doelstellingen waarbij veiligheid meer geaccentueerd werd, zodat programma's voor talentontwikkeling toch gecontinueerd konden worden. De jongerenwerker vertelde echter ook dat er voor het (meer ontwikkelingsgerichte) kinderwerk destijds minder aandacht was.

2.3.2 HET ONTSTAAN VAN DE VREEDZAME SCHOOL

²³ Niet in de laatste plaats omdat de gemeente van deze periode geen gemeentelijk archief beschikbaar had.

Vlak voor de eeuwwisseling ontstond ook het programma van De Vreedzame School. Het kende echter een eigen ontwikkeling, los van de ontwikkelingen op het terrein van Utrechtse jeugdbeleid. Het basisonderwijs had wel de maatschappelijke context met het Utrechtse jeugdbeleid gemeen. Er was veel ruzie tussen leerlingen, leerlingen hielden weinig rekening met elkaar en onderwijzers konden niet zonder meer rekenen op respect. Deze maakte veranderingen in het pedagogisch beleid van scholen noodzakelijk. Pauw (2013) beschreef hoe in sommige delen van de stad een ernstige situatie was ontstaan doordat basisscholen zich geconfronteerd zagen met gedrags- en ordeproblemen. Hij zag deze problemen als het een resultaat van de toenemende individualisering in de maatschappij. Kinderen waren "te mondig, te assertief, te weinig rekening houdend met anderen" (p. 14). Daarbij speelde dat in de achterstandswijken scholen met aanvankelijk voornamelijk autochtone kinderen binnen korte tijd te maken hadden met een forse toename van niet-westerse migrantenkinderen. Leerkrachten ervoeren dat de gebruikelijke manier van lesgeven niet meer voldeed. De klachten van scholen hadden vooral te maken met verstorend leerlinggedrag: kinderen hadden veel onderlinge conflicten en hadden weinig respect voor leerkrachten en de school. Omdat ouders vaak nauwelijks participeerden in de school kon er geen samenwerking met hen worden opgebouwd.

Volgens Pauw (2013) werd al eerder, vanaf het begin van de jaren negentig in onderwijskringen de discussie over de opvoedende rol en de pedagogische opdracht van het onderwijs in Nederland als urgent gezien. Hierbij werd gesteld dat de school een functie zou moeten hebben in de persoonlijke, sociale en maatschappelijke ontwikkeling van kinderen. Deze discussie, samen met de toegenomen bezorgdheid om de ontwikkeling in het basisonderwijs in Utrecht, leidde vlak voor de eeuwwisseling tot de start van De Vreedzame School in Utrecht. Het programma was in eerste instantie bedoeld om kinderen door middel van peermediatie te leren zelf hun conflicten op te lossen (Pauw, 2013). Hiervoor was inspiratie opgedaan in New York bij het programma Resolving Conflicts Creatively in New York, waar kinderen in een lesprogramma allerlei levensvaardigheden kregen aangeleerd en kinderen door middel van peer mediatie onderlinge conflicten oplosten.

De ontwikkeling van De Vreedzame School kreeg een vervolg naar aanleiding van de discussie in het onderwijs over de rol van de school in de opvoeding. In een rapport van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001) is beschreven dat de verschillende opvoedingscontexten traditioneel met elkaar verbonden waren. Hierdoor was er sprake van een zekere continuïteit, waarbij de ene context de andere context kon ondersteunen. Het rapport stelt dat door maatschappelijke ontwikkelingen als individualisering, secularisering en instroom van migranten voor veel kinderen de continuïteit is afgenomen. Er is volgens het rapport een gat in de pedagogische infrastructuur ontstaan, waarbij vooral in de openbare ruimte weinig mensen zijn die zich op een opbouwende manier met kinderen bezig houden. Het rapport stelt voor dat er een verdichting van de opvoeding plaatsvindt. Hiervoor zouden er in de omgeving van jongeren een netwerk van hoogwaardige pedagogische contexten moeten ontstaan (p. 20). Een van die contexten is de school die volgens het

rapport een pedagogische opdracht heeft. Er wordt een vorm van onderwijs besproken waarbij de school een gemeenschap is waar ook ouders deel van uitmaken. Hierbij zouden ouders en onderwijzers als partners kunnen samenwerken. In een dergelijke school zou aandacht besteedt moeten worden aan het expliciteren van een pedagogische missie van de school, een voortdurende dialoog met ouders over opvoeding, aan burgerschap, aan democratie en democratische verhoudingen binnen de school.

Voortgaand op het voorstel om burgerschap en democratie in het curriculum op te nemen stelde de Onderwijsraad (2003): "Ingrijpende veranderingen in de bevolkingssamenstelling, de voortschrijdende secularisatie, culturele verscheidenheid en individualisering hebben de oorspronkelijke bronnen van maatschappelijke samenhang en betrokkenheid aangetast" (p. 9). Om deze ongewenste maatschappelijke ontwikkeling een halt toe te roepen stelde de Raad voor om op scholen lessen verplicht te stellen die burgerschap, sociale cohesie en integratie moesten versterken. Hierbij definieerde de Onderwijsraad (2003) burgerschap als "de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daaraan bij te dragen". Deze discussie en adviezen leidden uiteindelijk in 2006 tot wetgeving die burgerschapsvorming tot kerntaak van het onderwijs maakten. Samen met een aantal andere initiatieven werd De Vreedzame School door de Onderwijsraad (2003) opgevoerd als een good practice voor burgerschapsvorming.

Hierna ontstond er een momentum voor De Vreedzame School in de gemeente Utrecht, want in een flink tempo groeide het aantal Vreedzame Scholen in Utrecht tot ongeveer 70% van het aantal basisscholen in 2014. De ontwikkelaars van De Vreedzame School leek het waarschijnlijk dat een aantal factoren deze groei versterkten: de mond-tot-mond reclame door scholen die de Vreedzame aanpak invoerden, de wet uit 2006 die burgerschap tot kerntaak maakte, zorg om leerlinggedrag en een behoefte aan een pedagogische visie in school.

Wat De Vreedzame School goed in de context van het Utrechtse jeugdbeleid deed passen, was dat kinderen systematisch betrokken werden in het oplossen van conflicten door middel van mediëren. Als tweede hadden kinderen de mogelijkheid om democratisch te participeren in de schoolgemeenschap. De participatie benadering van De Vreedzame School sloot goed aan bij de filosofie van de Wet Maatschappelijke Ondersteuning waarin de participatiesamenleving en de zelfverantwoordelijkheid van individu en gemeenschap wordt benadrukt. Ook sloot de zelfverantwoordelijkheid aan bij het Welzijn Nieuwe Stijl dat in opkomst was (De Boer & Van der Lans, 2011). Een stimulerende factor was dat het schoolprogramma aanknopingspunten bood voor uitbreiding naar buitenschoolse kinderactiviteiten. De uitbreiding naar De Vreedzame Wijk vond vanaf ongeveer 2005 spontaan plaats. Daarnaast sloot het programma ook aan bij de wens om veiligheid in de gemeente te vergroten. De Vreedzame School is onderzocht door Verhoeven (2012) en Pauw (2013) die beiden aantoonde dat het programma mede door het mediëren tot een veiliger schoolklimaat leidt.

2.3.3 HET ONTSTAAN VAN DE VREEDZAME WIJK

De Onderwijsraad meldde in 2003 al dat De Vreedzame Scholen in Utrecht zich niet beperkte tot alleen de school, maar samenwerkte met partners in de wijk. In deze periode was er de aanvankelijk onopvallende activiteit van een welzijnsstichting die speeltuinwerkers een Vreedzame School-training liet volgen. De kinderwerkers hadden gemerkt dat kinderen van een Vreedzame School beter op hun gedrag aanspreekbaar waren dan kinderen van andere scholen. De kinderwerkers vermoedden dat zij door zich te verbinden met de schoolcultuur hun relatie met kinderen zouden kunnen verbeteren. Deze activiteit sloeg aan, want in het kader van het krachtwijkenbeleid werd Overvechts Vreedzame Wijk al in 2007 als succesvol programma genoemd (Gemeente Utrecht, 2007b). En dat terwijl er formeel geen sprake was van een programma, maar van een creatieve toepassing van het burgerschapsprogramma De Vreedzame School. Ook in Kanaleneiland gingen kinderwerkers creatief aan de slag na een Vreedzame Schooltraining door met kinderen een Vreedzame straat te beginnen.

In 2008 werd formeel gestart met de ontwikkeling en invoering van het De Vreedzame Wijk. De Vreedzame Schoolmethodiek werd ingezet in alle buitenschoolse activiteiten voor kinderen en jongeren. De verwachting was dat met dit programma en daarmee de inzet van mediators conflicten ook in het kinderwerk sneller opgelost konden worden, omdat onderwijzers merkten dat met de Vreedzame aanpak het aantal conflicten op scholen sterk afnam. Het programma had al snel na de start veel krediet bij het gemeentelijke apparaat. Een ambtenaar gaf aan dat de gemeente een enorme kans zag om tot een samenhangend pedagogisch wijkbeleid te komen, omdat al zoveel scholen met het programma werkten. Het feit dat de gemeente nog voor het eerste evaluatierapport geschreven was besloot tot verdere invoering van De Vreedzame Wijk in de gemeente, kan als indicator gelden voor het vertrouwen van de gemeente in het programma. Maar, zoals een beleidsambtenaar aangaf, ook als indicator van de gevoelde urgentie bij betrokkenen bij kinderwerk en welzijn. Zij wilden dat De Vreedzame Wijk werd ingevoerd onder andere om de pedagogische visie van de Brede Scholen te verstevigen.

Daarnaast konden aspecten invloed hebben gehad die inhoudelijk niets met het programma te maken hadden, maar die een gunstig klimaat creëerden voor De Vreedzame Wijk/School. Te denken valt hierbij aan het feit dat de invoering samenviel met een periode waarin bezuinigd moest worden. Het is niet ondenkbaar dat De Vreedzame Wijk een inhoudelijk raamwerk vormde waarmee de gemeente zowel versnippering van het jeugdbeleid tegen kon gaan als dat het criteria gaf om bestaande subsidierelaties te beoordelen. Feit is dat de invoer van De Vreedzame Wijk in Kanaleneiland voor een regulering en samenhang onder de gesubsidieerde organisaties heeft gezorgd. Het aanhaken bij de Vreedzame Wijk zou ook een knopen tellen kunnen zijn, omdat aanhaken een strategisch voordeel zou kunnen opleveren in een periode van economische versoering. Niet meedoen zou een instelling buiten de hoofdstroom van de ontwikkelingen kunnen plaatsen. Een pragmatisch argument om aan te haken bij de Vreedzame beweging verwoordde een VSO directeur die vond dat ze met de methodiek beter bij hun doelgroep kon aansluiten, omdat daar veel leerlingen tussen zaten die al Vreedzaam geschoold waren.

In de organisatorische herstructurering van het Utrechtse welzijnswerk rond 2013 waarbij meerdere welzijnsinstellingen zijn gesneuveld of opgingen in nieuwe constellaties, is de Vreedzame aanpak niet meteen onder gegaan. Het programma was een van de constanten waar de welzijnsvoorzieningen zich op bleven oriënteren. Maar als een stroming dominant wordt, zoals in het geval van De Vreedzame School/Wijk in de gemeente Utrecht, zijn er ook instanties die zich bewust niet aan willen sluiten bij deze Vreedzame beweging. De indruk is dat het hier vooral ging om instanties die al met een pedagogische richtlijn werkten en deze niet op wilden geven enkel omdat de gemeente De Vreedzame Wijk omarmde. Voor instanties die met kinderen werkten en door de gemeente Utrecht gesubsidieerd werden was het vanwege de financiële afhankelijkheid vrijwel uitgesloten om een dergelijk standpunt in te nemen. Per 2014 was alle kind- en jeugdwerk in de betreffende wijken op Vreedzame leest geschoeid. Voor het basisonderwijs lag dat anders. Het primair onderwijs was inhoudelijk autonoom en financieel niet afhankelijk van de gemeente. Een respondent bij de gemeente vertelde dat sommige scholen en schoolbesturen ruimte claimden om hun onderwijs met andere burgerschapsprogramma's dan De Vreedzame School in te richten.

3. VERGELIJKBARE PROGRAMMA'S

3.1 INLEIDING

In hoofdstuk 2 is informatie gegeven over het programma en zijn context. Deze informatie is specifiek voor de Utrechtse context en doet de vraag rijzen of er elders vergelijkbare community-programma's bestaan en wat we daarvan kunnen leren. In een vergelijking kunnen we ontdekken wat sterke en zwakke punten zijn in het ontwerp of de achtergrondtheorie van De Vreedzame Wijk. Als vergelijkbare programma's succesvol zijn kan het een indicatie zijn dat De Vreedzame Wijk op een beloftevol spoor zit. Als programma's barrières beter weten te overwinnen dan De Vreedzame Wijk, kunnen ze als inspiratie dienen. Ook van gebreken van andere programma's kunnen ontwikkelaars van De Vreedzame Wijk leren deze niet te herhalen. Om die reden is op diverse manieren wereldwijd gezocht naar:

- programma's die ouders/opvoeders willen mobiliseren om gemeenschappelijk verantwoordelijkheid te nemen voor het grootbrengen van kinderen in de buurt;
- programma's die gericht zijn op het bevorderen van democratisch burgerschap bij kinderen en de participatie van kinderen en ouders in de maatschappij en in het programma;
- programma's die zich richten op het domeinen school, op de georganiseerde vrijetijdsbesteding en op organisaties die kinderen en ouders als doelgroep hebben en in de openbare ruimte waar opgevoed wordt.

In dit hoofdstuk worden deze programma's vergeleken met De Vreedzame Wijk.

Om feedback te kunnen geven op het Vreedzame programma is de onderzoeksvraag in deze deelstudie:

Wat zijn doelen en middelen van vergelijkbare community-programma's, en indien beschikbaar, wat zijn hun effecten?

Achtereenvolgens beschrijven we de selectiecriteria voor deze zoekactie waarbij aan de orde komt wat de logica is voor de keuze van deze criteria (3.2). In een methoden 3.3 wordt geschetst hoe de data zijn verzameld. In 3.4 geven we een overzicht van gevonden community interventies en beschrijven we drie programma's die meer dan drie criteria gemeen hebben met De Vreedzame Wijk. In de conclusie (3.5) komt aan de orde welke aspecten van die programma's voor De Vreedzame Wijk als inspiratie kunnen dienen.

3.2 VERANTWOORDING VAN SELECTIECRITERIA

In hoofdstuk 2 is beschreven hoe De Vreedzame Wijk paste in de contexten van Utrecht en Nederland. Dit gaf ruimte voor het programma waarin drie doelen centraal stonden. Allereerst het bevorderen van positieve ontwikkeling van alle kinderen in de buurt. Vervolgens het bevorderen dat ouders/betrokkenen meer grip krijgen op hun bestaan (empowerment) en tenslotte het versterken van het opvoedklimaat van een

buurt door ouders te stimuleren samen verantwoordelijkheid te nemen voor het grootbrengen van kinderen in de buurt (pedagogische civil society). Dergelijke programma's dragen bij aan democratisering van de samenleving. Hieruit volgend liggen zoekcriteria op het terrein van de context van het opvoeden, zoals de buurt/de wijk, de empowerment van ouders en kinderen en het ontwikkelen van democratisch burgerschap.

3.2.1 ECOLOGISCHE PROGRAMMA'S IN BUURTEN/WIJKEN

De Vreedzame Wijk richt zich op meerdere domeinen rond het kind: de school, clubs, (welzijns-) organisaties, lokale overheden en het gezin. Bronfenbrenners ecologische systeemtheorie (1977) beschrijft verschillende geneste systemen die van invloed zijn op een zich ontwikkelend kind. Binnen de ecologische systeemtheorie interacteert een kind met de meest directe omgeving in microsystemen, zoals de school, het gezin of de club die het kind bezoekt. Het mesosysteem wordt gevormd door interacties tussen mensen van die verschillende microsystemen waarin het kind zich bevindt. Het contact dat de ouder heeft met de school en de club is hier een voorbeeld van. Het exosysteem dekt de organisatorische situaties en het sociale netwerk van de ouders en opvoeders waar het kind geen deel van uitmaakt en daarmee indirect invloed heeft op het kind. Het macrosysteem staat het verst van het kind af. Het is het systeem van wetten, maar ook van sociale waarden en ideologieën in de samenleving en heeft indirect invloed op het kind. Bronfenbrenners theorie kan gebruikt worden om de samenhang van simultaan aangeboden interventies te beschrijven. Het verklaart waarom strategieën die zich richten op meerdere systemen meer resultaat kunnen hebben dan interventies gericht op één enkel systeem (zie ook Eccles & Goodman, 2002). Hij beveelt aan te experimenteren met "the innovative restructuring of prevailing ecological systems in ways that depart from existing institutional ideologies and structures by redefining goals, roles, and activities and providing interconnections between systems previously isolated from each other" (Bronfenbrenner, 1977, p. 528).

Vanwege verwachte grotere effecten zullen alleen programma's die zich richten op drie of meer microsystemen meegenomen worden in de analyse.

3.2.2 COMMUNITY-PROGRAMMA'S

De Vreedzame Wijk is een community-programma voor positieve jeugdontwikkeling. In een overzichtsstudie verstaan Eccles en Gootman (2002, p. 122) community als een geografisch gebied zoals een wijk of buurt, maar ook als groepen met een gemeenschappelijk belang. Een jeugdprogramma is voor Eccles en Gootman een semigestructureerd proces, meest geleid door volwassenen en bedoeld om bepaalde doelen en uitkomsten bij een jeugdige doelgroep te bereiken. Hierbij is de ontwikkeling die ze trachten te stimuleren en de rol die ze spelen in de levens van jongeren belangrijker dan de structuur en methode die ze kiezen. De categorie bevat een reeks van programma's variërend van hoog gestructureerd, vaak in de vorm van een curriculum, tot een programma met een lossere structuur. Eccles en Gootman (2002) schatten

het aantal jeugdorganisaties in 1990 in de USA op ongeveer 17000. Daarbij is er grote variatie in eigenaarschap, vormgeving en doelen. Wat ze gemeenschappelijk hebben is dat ze jongeren gelegenheid geven opbouwende ervaringen op te doen in een veilige en attractieve setting. De focus van de ontwikkeling kan liggen op fysiek, cognitief of sociaal-emotioneel gebied. Net als Bronfenbrenner stellen Eccles en Gootman dat een wijkbrede aanpak, waarbij meerdere organisaties zijn betrokken, zich richten op verschillende aandachtsgebieden en via verschillende werkwijzen jonge mensen de grootste kans bieden op een positieve ontwikkeling.

McLeroy, Norton, Kegler, Burdine en Sumaya (2006) constateerden dat de naam community-programma vele soorten programma's dekt en ze maakten een indeling waarbij de mate van eigenaarschap onderscheidend is. Ze verdelen programma's onder in *community as setting*, *community as target*, *community as resource* en *community as agent*. De eerste programmavorm *community as setting*, is een programma dat eigendom is van professionals. Geografisch gezien vindt het plaats in een wijk. Het programma kan zich richten op één microsysteem. Dit zou een gezin of een individu kunnen zijn. Een voorbeeld is een preventieprogramma gericht op een individuele gedragsverandering rond obesitas, waarbij de doelgroep in feite consument van een preventiebeleid is. De tweede vorm *community as target* houdt zich niet bezig met individuen, maar met lokaal beleid zoals de bevordering van meer bewegen door buitenspelattributen of fitness/trimtoestellen in de openbare ruimte neer te zetten. Hierbij kunnen overheden of hun professionals eigenaar en producent van beleid zijn, maar ook een actiegroep, zoals een milieubeweging, kan uit zijn op bewustwording. In beide gevallen is de doelgroep te typeren als consument van beleid. Bij een *community as resource* programma gaat het ook om een urgentie die door overheden of beleidsmakers wordt gesignaleerd. Alleen start het initiatief op plaatsen en in organisaties waar de doelgroep zich al bevindt. Onder groepen burgers wordt eigenaarschap en participatie nagestreefd bij van tevoren bepaalde doelen die echter ook onder de bevolking leven. De betrokken organisaties worden op onderdelen versterkt om het urgente probleem te kunnen verlichten. Een voorbeeld kan zijn dat in samenwerking met een bestaande gemeenschap een preventieprogramma voor obesitas en het bevorderen van dagelijks meer bewegen wordt gegeven. Bij een *community as agent* programma worden de al aanwezige competenties van gemeenschappen versterkt om samen problemen aan te pakken die op de agenda staan van burgers (McLeroy et al., 2006, p. 530). Vaak gaat het hier om organisaties met hoofdzakelijk leken en weinig of geen professionals.

De Vreedzame Wijk is een programma dat hoofdzakelijk in de categorie *community as resource* thuishoort. Het zet kinderen en ouders in om doelstellingen te realiseren zoals participatie van kinderen en ouders, conflictoplossing en het bevorderen van burgerschap. Toch heeft het programma in de periode van 2009-2014 elementen van *community as agent*. Het programma ging weliswaar uit van een eigen Vreedzame agenda die niet per sé die van ouders hoefde te zijn, maar ouders en vooral kinderen konden hun competenties wel naar eigen inzicht inzetten.

In de analyse zullen community-programma's die de gemeenschap zien as resource en as agent worden ingesloten, omdat daarbij de doelgroep kan meebeslissen.

3.2.3 DEMOCRATISCH BURGERSCHAP

Doel van De Vreedzame Wijk is het bevorderen van burgerschap bij kinderen. Dit kenmerk sluit aan bij de kerntaak van het basisonderwijs met betrekking tot het bevorderen van actief burgerschapsvorming en sociale integratie (Wet op het primair onderwijs. Artikel 8 lid 3b). De Onderwijsraad (2012) constateert echter dat de burgerschapscompetenties van leerlingen in Nederland onvoldoende zijn en dat op veel scholen burgerschapsonderwijs beperkt blijft tot training van sociale vaardigheden ten behoeve van het individu. De trend dat het nut voor het individu wordt nagestreefd vinden we ook in publicaties waar veel aandacht voor positieve individuele jeugdontwikkeling is (Catalano et al., 2004; Lerner et al., 2011) of specifiek gericht op karakterontwikkeling (Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004; Lickona, 1996 en 2009). Hierbij is de omgeving niet meer dan de trainingscontext waarin individuele ontwikkeling van competenties plaatsvindt. De Winter (2004) ziet bezwaren bij deze vorm van burgerschapsvorming. Zoals is uiteengezet in 1.1 is hij van mening dat bij burgerschapsvorming te vaak de nadruk wordt gelegd op de individuele competenties om verandering te realiseren. Hierbij wordt voorbij gegaan aan het idee dat het veranderen van maatschappelijke omstandigheden voor individuen moeilijk is (Coleman, 1986; Völker & Verhoeff, 1999), terwijl omgekeerd de invloed van maatschappelijke omstandigheden op individuen groot is (Boom & Brugman, 2005). Democratische burgerschapsvorming kan gerealiseerd worden door kinderen van jongs af aan de kennis, houding en vaardigheden bij te brengen die ze nodig hebben om als democratisch burger aan de samenleving te kunnen deelnemen. Ook de Onderwijsraad (2012) ziet democratisch burgerschap als gewenste uitkomst van de burgerschapsprogramma's op basisscholen.

Over vormen van burgerschap in de opvoeding bestaan verschillende opvattingen. Binnen De Vreedzame Wijk is ervoor gekozen de typering van Westheimer en Kahne (2004) te hanteren (Pauw, 2013). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen drie soorten *gewenst* burgerschap: Het persoonlijk verantwoordelijke burgerschap, het participierend burgerschap en het burgerschap dat gericht op sociale rechtvaardigheid. Persoonlijk verantwoordelijke burgers nemen verantwoordelijkheid voor hun gemeenschap als hun daar om gevraagd wordt, ze houden zich aan de wet en betalen belasting, helpen anderen in tijden van crisis. De voedselbank als voorbeeld nemend: deze burgers geven voedsel aan de voedselbank. Bij participierend burgerschap nemen burgers proactief actie om de gemeenschap te verbeteren. Ze weten wat de overheid voor hen kan doen, hoe ze de gemeenschap kunnen activeren en met welke strategie de gemeenschap is aan te spreken. In het voorbeeld van de voedselbank organiseren deze burgers (met elkaar) een voedselbank. De burger gericht op sociale rechtvaardigheid beoordeelt de politieke, sociale en economische structuur die onder de oppervlakte onrecht veroorzaken en weet op welke manier verandering tot stand kan komen. In het voorbeeld van de voedselbank onderzoeken deze burgers hoe het kan dat mensen honger lijden en de voedselbank nodig hebben. Ze proberen daar iets aan te doen.

Onder andere op basis van de principes van Westheimer en Kahne ontwikkelden Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010) een meetinstrument dat burgerschapscompetenties kan meten. Thema's hierin zijn: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen.

Democratisch burgerschap is echter in essentie betwist. Het kiezen voor één definiëring zou afbreuk doen aan de complexiteit van democratie waar mensen juist van mening mogen verschillen. Een criticus van het aanleren van burgerschap is Biesta (2011). Hij stelt dat wanneer we burgerschap als een vast omschreven identiteit beschouwen we een didactisch programma kunnen opzetten om nieuwkomers in te voeren in een bestaande politieke orde. Het gaat dan om socialisatie van een kind als passief ontvangend object en niet meer om het groeien van het kind als actief subject. Die groei van het subject kan volgens Biesta niet plaatsvinden binnen een van tevoren vastgesteld curriculum, maar binnen een ongewis democratisch experiment waarbij individuele problemen omgezet worden naar collectieve vraagstukken. Biesta stelt dat mensen/kinderen in het democratisch experiment niet leren *voor toekomstig burgerschap*, maar *van actueel burgerschap*.

In de analyse zullen community-programma's waarbij de doelgroep een zeker positief gedrag krijgt voorgeschreven worden uitgesloten. Programma's die de doelgroep beslissingsbevoegdheid geven, worden geïnccludeerd.

3.3 METHODEN

Van maart 2013 tot december 2017 is gezocht naar programma's die de volgende inhoudelijke kenmerken gemeen hebben met De Vreedzame Wijk:

1) Het programma is ecologisch en versterkt opvoeding op minstens drie levensdomeinen (school, gestructureerde vrijetijdsbesteding, openbare ruimte, thuisdomein, ontwikkeling van jeugdbeleid.

2) De gemeenschap is *resource of agent* in het programma. Deelnemers dragen met medezeggenschap bij aan de het programma en zijn niet alleen ontvangers van (jeugd) beleid.

3) Het programma streeft naar verbeteringen in de gemeenschap. Bij de doelgroep wordt democratisch burgerschap bevorderd en niet slechts op ontwikkeling van persoonlijke (sociale) vaardigheden.

Kenmerk 2 en 3 hebben het democratische aspect gemeen. Kinderen en ouders kunnen meebeslissen in het programma en kunnen daarmee mede-eigenaar van het programma zijn.

De dataverzameling kreeg vorm door te zoeken op basis van bovenstaande zoekcriteria. Uit de grote hoeveelheid programma's die hiermee gevonden werd zijn 47 programma's geselecteerd voor een nadere analyse. Door daarna op basis van de zoekcriteria te excluderen bleven uiteindelijk drie programma's over die met De Vreedzame Wijk vergeleken werden.

DATAVERZAMELING

Het dataverzamingsproces²⁴ vond plaats in verschillende stappen. **Stap 1** was het uitzetten van zoektermen met de volgende woorden in verschillende combinaties en synoniemen: *neighbourhood project promoting citizenship with children* op Google Scholar, PsychINFO ERIC, Web of Science, Scopus en PiCARTA. De eerste 100 hits (gesorteerd op relevantie) werden nader onderzocht op criteria, kinderen, citizenship, en neighbourhood. Google Scholar leverde in eerste instantie 554000 hits op waaruit uit de meest relevante 100 hits 13 artikelen met informatie werden geselecteerd. PsychINFO (10490 hits) leverde twee geselecteerde artikelen op. Web of Science (32 hits) leverde één geselecteerd artikel. Scopus (1 hit) en PiCARTA (0 hits) leverden geen relevante informatie op. De zoekactie is herhaald met Franse zoektermen en met soortgelijke termen in het programmaoverzicht van UNICEF²⁵. **Stap 2** was een gerichte analyse in jaargangen van *American Journal of Community Psychology*, en *Journal of Community Psychology* van 2005-2012. Ook includeerden we een aantal programma's dat genoemd wordt in de reviews van Catelano en collega's (2004) en Lerner en collega's (2011). Om de kans te verkleinen dat we aanknopingspunten zouden missen, is in **stap 3** gezocht met algemene webbrowsers naar secundaire of grey literature (review- en opinieartikelen, scripties en werkdocumenten). **In stap 4** zochten we op sites die een overzicht gaven van veelbelovende of evidence based programma's zoals *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention* (OJJPD)²⁶, *Movisie*²⁷, het *National Registry of Evidence-Based Programs and Practices* (NREPP)²⁸, *Blueprints*²⁹, en *Child Trends*³⁰. Ook is informatie gebruikt van sites die bedoeld zijn om community-programma's verder te helpen zoals de *Kansas Community Toolbox*³¹ en *Everyday Democracy*³². De methode van het doorzoeken van wetenschappelijke literatuur leek voor het doel niet geschikt omdat vooral onderzoeksresultaten werden gevonden. Bovendien bleken de op deze manier gevonden programma's noch expliciet noch impliciet ingezet te worden op bevordering van democratisering en/of burgerschap (de laatste twee bronnen uitgezonderd).

Bovenstaande zoekstrategieën leidden tot een grote overdaad aan programma's die in het tijdsbestek van deze studie zelfs niet op het eerste gezicht gescreend konden worden op de criteria. Daardoor is uitgegaan van geautomatiseerde selectie op relevantie van het zoekprogramma zelf. In die selectie voldeed vrijwel geen van de programma's aan alle criteria en daarom is in **stap 5** een methode ingezet waar-

²⁴ Alle informatie downloads vonden plaats in maart-april van 2017.

²⁵ <https://www.unicef.org/search?query=promoting+citizenship>

²⁶ <http://www.ojjdp.gov/mpg/>

²⁷ <http://www.movisie.nl/databank-effectieve-sociale-interventies>

²⁸ <http://www.nrepp.samhsa.gov/>

²⁹ <http://www.blueprintsprograms.com/>

³⁰ <http://www.childtrends.org>

³¹ <https://ctb.ku.edu/en>

³² <https://www.everyday-democracy.org/>

bij gericht contact opgenomen is met 11 experts/instanties die mogelijk informatie hadden over programma's die aan de criteria voldeden. Ook gaven collega's aanwijzingen om bepaalde programma's in de analyse op te nemen. Uiteindelijk bleek het raadplegen van experts en tips van collega's de meest productieve strategie voor het vinden van relevante informatie. Saturatie werd bereikt toen programma's meerdere keren omhoog kwamen in de zoekstrategieën en meerdere experts geen nieuwe voorbeelden noemden. Hierna werd de zoekactie gestaakt. In de dataverzameling selecteerden we 47 programma's die informatie bevatten die De Vreedzame School/Wijk zouden kunnen inspireren (zie bijlage 1).

INCLUSIE IN DE ANALYSE

Het inclusieproces vond plaats in stappen. De eerste selectie vond plaats door te zoeken op het kenmerk dat voor de grootste selectie zorgde: het programma richt zich op drie of meer levensdomeinen. De tweede inclusie vond plaats op het kenmerk: ouders/kinderen hebben zeggenschap in het programma. Hierna hanteerden we een derde inclusie: het programma is gericht op democratisch burgerschap.

Om de informatie te valideren van de drie uiteindelijk geselecteerde programma's is contact gezocht met de uitvoerenden van deze programma's. De betrokkenen hebben echter ook na herhaalde verzoeken niet gereageerd op de vraag gegevens te verstrekken.

3.4 UITKOMSTEN

3.4.1 RUWE DATA: INITIATIEVEN MET MINIMAAL ÉÉN KENMERK VAN DE VREEDZAME WIJK

DATA UIT WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR

Het zoeken in wetenschappelijke literatuur vond op twee manieren plaats. De eerste manier, via vijf wetenschappelijke zoekmachines, leverde miljoenen hits, maar slechts summiere informatie over programma's op. Sommige programma's bevatten inspirerende informatie. Voorbeeld is de Asset Building Community Development (ABCD³³), dat wereldwijd en ook in Nederland regelmatig wordt ingezet (Brörman, 2010; McKnight, Kretzman, Welling, Van Apeldoorn, & Cornelissen, 2004). Dit programma is bedoeld om burgers te mobiliseren en eigenaar te maken van verbetering van hun buurt. Hun strategie is eerst onder buurtbewoners te inventariseren wat hun talenten zijn, waarna de buurtbewoners bottom-up aan verbeteringen van hun leefomstandigheden werken. De tweede manier was het doorzoeken van jaargangen

³³ <http://www.abcdinstitute.org/>

wetenschappelijke journals. Deze strategie leidde alleen tot bekende initiatieven. Zo was het Search Institute al bekend voor de zoekactie.

DATA VIA ZOEKMACHINES OP HET INTERNET

Het zoeken met Google Chrome leverden informatie over Accion por los Niños³⁴ (Cook, Blanchet-Cohen, & Hart, 2004) de Harlem Children Zone³⁵, maatjesprojecten Across Ages³⁶, en Big Brothers Big Sisters³⁷. Bij de laatste twee worden volwassenen of oudere jeugd als vrijwilligers gekoppeld aan kinderen in een kwetsbare positie. We stuiten op Youth-led Organisations³⁸, meestal rond een ideaal georganiseerd en geheel of grotendeels geleid door jongeren. Voorbeeld is de moslimjeugd organisatie MADE³⁹ die zich inzet voor het milieu, de organisatie ONE²⁵ die zich bezighoudt met lobby tegen armoede, maar ook de traditionele Scouting. Het gaat hier vaak om nationale of internationale organisaties, maar ook om lokale initiatieven⁴⁰.

DATA VIA OVERZICHTSSITES.

Bij deze stap is informatie gevonden over programma's die positieve ontwikkeling nastreven op de sites van Child Trends⁴¹, het Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJPD)⁴², Movisie⁴³, het National Registry of Evidence-Based Programs and Practices (NREPP)⁴⁴. Deze sites bevatten databases van evidence-based programma's, zoals Positive Action⁴⁵, School Wide Positive Behavior Support⁴⁶ en Triple-P⁴⁷. Op de Nederlandse site van Movisie vonden we interventies als Community Support⁴⁸ en City Trainers⁴⁹.

DATA VIA EXPERTS EN COLLEGA'S

³⁴ www.accionporlosninos.org.pe/

³⁵ <https://hcz.org/>

³⁶ <http://womansencore.com/about-dr-taylor/across-ages/>

³⁷ <http://www.bbbs.org/>

³⁸ <https://www.one.org/us/2015/08/11/10-youth-movements-changing-the-world-for-the-better/>

³⁹ www.made.ngo

⁴⁰ https://www.huffingtonpost.com/entry/15-youth-that-are-changing-the-system-in-california_us_59373528e4b04ff0c466829b

⁴¹ <http://www.childtrends.org>

⁴² <http://www.ojjdp.gov/mpg/>

⁴³ <http://www.movisie.nl/databank-effectieve-sociale-interventies>

⁴⁴ <http://www.nrepp.samhsa.gov/>

⁴⁵ <https://www.positiveaction.net/>

⁴⁶ <http://www.swpbs.nl/>

⁴⁷ <http://triple-p.nl/>

⁴⁸ <https://www.communitysupport.nl/>

⁴⁹ <https://www.citytrainersdenbosch.nl/>

Geraadpleegde experts en collega's gaven informatie over een aantal programma's. Betrekkelijk conventionele jeugdprogramma's zoals de Boys & Girls Club of America⁵⁰, 4-H (Hands, Head, Heart, Health)⁵¹. Jeugdraden en jeugdbeleidsadviesing zoals de Multanmah/Portland Youth Commission⁵² en de Metropolitan Youth Policy Fellows (Richards-Schuster & Timmermans, 2017). Programma's die zich inzetten voor het optimaliseren van onderwijskansen zoals de Austin Voices for Education and Youth⁵³, de Coalition for Community Schools⁵⁴ en de Harlem Children Zone. Door UNICEF (Hart, 1979) genoemde initiatieven voor actieve participatie van kinderen in lokale projecten in ontwikkelingslanden. De community-programma's Strong Communities (Melton, 2014) en Los Angeles County's Prevention Initiative Demonstration Project (PIDP)⁵⁵ waarbij de wijkbewoners actie nemen om kindermishandeling tegen te gaan. Het programma Healthy Communities • Healthy Youth (Nakkula, Foster, Mannes, & Bolstrom, 2010) dat positieve ontwikkeling van jeugd als doel heeft en de strategie hanteert om zich bij ouders/wijkbewoners te betrekken in plaats van ouders bij het programma te betrekken. Programma's geleid door jongeren, zogenaamde Youth-led Organisations⁵⁶, waarvan een aantal ondersteund wordt door volwassenen in een Youth-Adult partnership (Y-AP)⁵⁷. Hieronder vallen ook programma's van politieke aard zoals het Youth Activism Project⁵⁸ en Advocates for Youth⁵⁹ die zich richten op bewustwording en campagnes over bepaalde thema's, maar ook de later besproken Austin Voices for Education and Youth (AVEY)

Met de bovenstaande dataverzamelingmethoden selecteerden we 47 initiatieven die informatie bevatten die De Vreedzame Wijk zouden kunnen inspireren (zie Bijlage 1).

3.4.2 SELECTIE DOOR INCLUSIECRITERIA

Naar aanleiding van het eerste criterium: *het programma is gericht op drie of meer levensdomeinen* zijn 37 programma's verwijderd die volgens de criteria van McLeroy en collega's (2006) geen community-programma as resource of as agent zijn, of zich maar op een of twee domeinen richten. Toepassen van het tweede criterium: *ouders/kinderen hebben zeggenschap in het programma*, resulteerde in het verwijderen van vier initiatieven omdat ze de community als setting gebruiken, zonder burgers inspraak te geven (Harlem Children Zone, Positive Action, Project Northland en Star/Midwestern Prevention Project). Dergelijke

⁵⁰ <https://www.bgca.org/>

⁵¹ <https://4-h.org/>

⁵² <https://multco.us/multnomah-youth-commission>

⁵³ <https://www.austinvoices.org/>

⁵⁴ www.communityschools.org/

⁵⁵ <https://childandfamilypolicy.duke.edu/project/durham-family-initiative/>

⁵⁶ <http://yep.yacvic.org.au/taking-part/for-young-people/youth-led-organisations>

⁵⁷ <http://www.advocatesforyouth.org/workingwithyouth/910?task=view>

⁵⁸ <http://youthactivismproject.org/>

⁵⁹ <http://www.advocatesforyouth.org/>

programma's lijken ouders eerder als object van zorg te beschouwen. Vermeldenswaard in dit rijtje is de Harlem Children Zone dat ouders de belofte geeft dat alle kinderen van een bepaalde buurt (blocks) in Harlem (New York) zodanige scholing krijgen dat ze allemaal⁶⁰ naar een college kunnen (equivalent van Nederlandse hogescholen). Dat streven zeggen ze te kunnen realiseren door alles in het werk te stellen wat daartoe bijdraagt. *Alles* betekent dat de Harlem Children Zone allerlei leerzame extra-curriculaire activiteiten voor kinderen organiseert. Maar ook voor ouders is er een aanbod om zich verder te scholen en als dat relevant is wordt naar betere huisvesting gezocht. Voor ouders zijn er culturele - en gezondheid bevorderende activiteiten als dansen en sporten. Ook financiële en justitiële problemen worden aangepakt en het programma stimuleert bewoners om aan verfraaiing van de buurt te werken. Medewerkers gaan van deur tot deur om ouders en hun kinderen voor het programma te werven. Ook in Rotterdam is sinds enige tijd een Children Zone actief. Dit heeft geleid tot positieve uitstroomresultaten⁶¹ naar het voortgezet onderwijs (gemeente Rotterdam, 2016).

3.4.3 GESELECTEERDE PROGRAMMA'S

Met het toepassen van het selectie criterium: *het programma richt zich op democratisch burgerschap* werden uiteindelijk drie programma's geselecteerd die overeenkomen met De Vreedzame Wijk:

- Accion por los Niños (Cook et al., 2004) uit Peru.
- Initiatieven in de USA die zich laten inspireren door het Search Institute. Dit zijn de programma's 4-H, Healthy Communities • Healthy Youth (HC • HY) (Nakkula et al., 2010; Mannes, Roehlkepar-tain, & Benson, 2005). Deze initiatieven vatten we samen onder Search Institute.
- Austin Voices for Education and Youth (AVEY) uit de USA, dat gebruik maakt van de Coalition for Community Schools aanpak.

Als we het inclusie criterium *zich richten op democratisch burgerschap* strikt hanteren, dan zien we dat alleen Accion por los Niños uitdrukkelijk het stimuleren van democratie als doel heeft. De AVEY en de programma's geïnspireerd door het Search Institute hebben niet uitdrukkelijk democratie en burgerschap als doel. Toch zijn de aanpak van AVEY en de door Search Institute geïnspireerde programma's in hun vormgeving emanciperend en democratiserend zonder dat expliciet te noemen. Bij navraag antwoordde een onderzoeker van AVEY dat een aanpak van diversiteit, gedeelde besluitvorming, inzet voor het algemeen belang van meer gewicht is dan het hebben van abstracte doelen als democratie. Dit leek een goed argument om deze programma's in de analyse te includeren.

⁶⁰ In 2017 stroomde 97% van de leerlingen door naar een college (<https://hcz.org/our-programs/beacon-community-centers/>).

⁶¹ <http://www.bredeschool.org/infofiches/childrens-zone>

Tabel 3.1 beschrijft hoe de geselecteerde programma's zich tot elkaar en het programma verhouden op aspecten van het grootbrengen van kinderen in een gemeenschap.

Tabel 3.1 De Vreedzame Wijk met andere programma's vergeleken.

<i>Programma</i>	<i>Doelgroep</i>	<i>Doelen</i>	<i>Ecolo- gische aanpak</i>	<i>Commu- nity as...</i>	<i>Bevordering van demo- cratie en burgerschap</i>
Accion por los Niños. www.accionporlosninos.org.pe	Kinderen vanaf 6 jaar.	Democratische ontwikkeling van lokale gemeenschap.	Meerdere micro systemen. Macro systeem (o.a. milieu).	Community as agent. Kinderen zijn eigenaar.	Scholieren dragen bij aan de ontwikkeling van de gemeenschap.
Austin Voices for Education and Youth. www.austinvoices.org	Scholieren, hun ouders, de hele gemeenschap.	Schoolprestaties verbeteren en daarmee een betere toekomst voor kinderen.	Meerdere micro systemen en exosysteem.	Community as resource/agent. Ouders en kinderen hebben inspraak en beslissen mee.	Niet expliciet, maar de aanpak is empowerend, doordat kinderen en ouders partners deelnemen.
Search Institute (o. a. HC • HY). www.searchinstitute.org	Kinderen en ouders.	Ontwikkelen van een developmentale attentive community. Kinderen voorzien van developmentale relationship.	Micro-, meso- en exosysteem.	Community as agent. Lokaal is co-eigenaarschap van de doelgroep uitgangspunt van de implementatie.	Kinderen worden uitgedaagd een bijdrage te leveren aan de samenleving. Participatief burgerschap.
Vreedzame School en Vreedzame Wijk. www.stichtingvreedzaam.nl	Kinderen, ouders, onderwijs- en welzijn. Ouderorganisaties.	Participatie van kinderen en ouders. Bevordering van democratie. Aanleren van conflict hantering.	Micro-, meso-, exo- en macro systemen.	Community as resource.	Kinderen dragen bij aan de buurt en leren burger te zijn.

ACCION POR LOS NIÑOS

Uit de beperkte informatie, was op te maken dat het programma op ongeveer 5000 scholen in Peru wordt ingezet (Cook et al., 2004). Kinderen in een schoolcommissie zetten zich in voor hun school en bredere omgeving met verdere educatie waaronder kinderrechtentraining, diverse attractieve activiteiten, recycling en tuinieren, preventie van jeugdproblematiek. Bijzonder is dat de kinderen eigenaar van de initiatieven zijn, waarbij schoolpersoneel en volwassenen uit de buurt de lokale commissies ondersteunen en lokale organisaties met hen samenwerken. De lokale programma's hebben geen specifieke financiering nodig, omdat ze geïntegreerd zijn in het reguliere schoolprogramma. Hiermee lijken de programma's zich vooral te richten op de micro- en meso-systemen waar kinderen deel van uitmaken. Doordat op landelijke niveau geopereerd wordt, is sprake van institutionalisering van de participatie van kinderen. De provincies van Peru hebben coördinatiecomités. Het landelijk centrum coördineert in principe geen activiteiten, maar faciliteert lokale comités waardoor de laatstgenoemden eigenaar blijven van de activiteiten. Accion por los Niños heeft democratie, het opbouwen van een maatschappelijke beweging en sociale betrokkenheid van kinderen als expliciete lange termijn doelstelling. Daarnaast willen ze voldoen aan het Verdrag voor de Rechten van het Kind en geven ze aandacht aan milieubescherming.

Er is geen evaluatieonderzoek bekend van Accion por los Niños. Er kan echter wel wat geleerd worden van wat de pluspunten van Accion por los Niños lijken te zijn ten opzichte van De Vreedzame Wijk: Het programma richt zich op urgenties die de lokale gemeenschap ervaren en op de actieve betrokkenheid van kinderen om deze kwesties op te lossen. Hierdoor kan het programma expliciet politiek getint zijn. Een tweede punt is dat scholieren eigenaar zijn van de lokale initiatieven. De nationale organisatie faciliteert lokale comités waardoor de laatste eigenaar blijven van de activiteiten. Derde punt is de nationale schaal waarop geopereerd wordt. Het zorgt ervoor dat kinder- en jeugdparticipatie geïnstitutionaliseerd is.

AUSTIN VOICES FOR EDUCATION AND YOUTH

Het centrale doel van AVEY is het vergroten van het percentage kinderen dat succesvol de high schools doorloopt. Zoals beschreven door Sandel (2020) is voor vrijwel alle ouders een opleiding van hun kinderen een prioriteit. Daarmee kan het een belangrijke motivatie om te participeren in het programma. Strikt genomen is het programma niet gericht op burgerschap. De aanpak is echter impliciet wel gericht op ontwikkeling van democratisch burgerschap. Voor het doel wordt zo veel als nodig is ingezet. Ouders, kinderen, leraren, overheid, non-profit en buurtpartners helpen samen de onderwijsuitkomsten te verbeteren. Niet alleen educatieve of didactische aspecten worden aangepakt, maar ook ongelijke kansen in het onderwijs, gezondheid, armoede, dakloosheid en migranten- of vluchtelingenproblematiek worden aangepakt. De school wordt voorgesteld als een hub (IT-term voor aansluitingspunt) waar maatschappelijke voorzieningen op aansluiten. Aansluiten betekent dat die diensten niet door de school zelf geleverd worden, maar bijvoorbeeld door hulpverleningsorganisaties. Voor kwetsbare gezinnen organiseert AVEY *Wraparound Services* waarbij het doel is te voorzien in alle voorwaarden in het gezin die optimaal leren mogelijk maken

(crisisondersteuning, opvoedingsondersteuning, onderwijs voor ouders, ondersteuning bij solliciteren, huisvesting, bevorderen van sociaal netwerk/sociaal kapitaal en een leiderschapskursus).

AVEY maakt gebruik van het concept Community Schools⁶² waarbij alle buurtpartijen betrokken worden om het onderwijs te ondersteunen, inclusief kinderen en volwassenen die samen een plan maken voor verbetering van scholen en de gemeenschap. De intergenerationele samenwerking tussen volwassenen en kinderen of Youth-Adult Partnership is volgens Zeldin, Christens en Powers (2013) de drijvende kracht achter AVEY (zie ook Camino, Zeldin, Mook, & O'Connor, 2004). Hierbij werken ouders en kinderen samen om verbeteringen voor de buurt en haar bewoners te bewerkstelligen. Kinderen of jeugd hebben even grote beslissingsbevoegdheid als de volwassenen. Ook Scales, Benson en Mannes (2006) en Scales en Gibbons (1996) wijzen op de positieve ontwikkeling van jeugd die het gevolg is van langdurige relaties tussen kinderen en volwassenen. Het benaderen van ouders en gemeenschap lijkt te gebeuren met een aanpak zoals de ABCD die hanteert (Brörmann, 2010). Hierbij wordt uitgegaan van problemen en barrières die de doelgroep zelf ervaart en die vervolgens door en met de doelgroep worden aangepakt.

AVEY lijkt het meest van de geselecteerde programma's gebruik te maken van een werkmodel. Zo hebben ze *blueprints*⁶³ voor het organiseren van diverse activiteiten die weliswaar inspirerend kunnen zijn, maar ook suggereren dat activiteiten overal op eenzelfde manier zouden kunnen werken. De vraag is hoe de inbreng van ouders en kinderen hierin verwerkt kan worden.

Ook van AVEY is geen effectevaluatie van het programma bekend. Wat we kunnen leren van de informatie over AVEY? Het doel dat kinderen een goede vervolgopleiding krijgen appelleert waarschijnlijk sterk aan een gevoelde urgentie bij ouders waardoor de kans groter is dat zij zich voor het programma zullen inzetten. Als tweede krijgt de combinatie van de Wraparound Services, door de focus op vervolgopleiding een drempelverlagend positieve framing met: u kunt zorgen dat uw kinderen het beter krijgen dan u het zelf heeft. Dit in tegenstelling tot de impliciete framing van traditionele hulpverlening die opgevat kan worden als: u doet iets verkeerd. Als derde staat een benadering zoals de ABCD die hanteert borg voor eigenaarschap van het proces voor ouders.

SEARCH INSTITUTE (ASSET BUILDING)

Het Search Institute ondersteunt honderden initiatieven in de USA, waaronder HC • HY en 4-H en meer dan 42 buiten de USA⁶⁴. Het doel van het Search Instituut (SI) is de gemeenschap te betrekken in een omgeving die kinderen stimuleert en laat floreren. De belangrijkste werkzame processen lijken sociale cohesie en sociaal kapitaal, waarmee SI zich vooral richt op directe beïnvloeding van het kind en systemen

⁶² <http://www.communityschools.org>

⁶³ <https://www.austinvoices.org/resources/>

⁶⁴ Op 13 februari 2013 op basis van <http://www.search-institute.org/hc-hy/find-an-initiative>.

waar kinderen deel van uit maken: de micro- en meso-systemen. Wat feitelijk in deze projecten wordt uitgevoerd is afhankelijk van de lokale visies en omstandigheden, maar ze delen het principe dat kinderen kunnen participeren en de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen in de gemeenschap. Het SI doet veel flankerend onderzoek naar voornoemde thema's en processen. Hiermee bevestigen ze in tientallen publicaties de sleutelrol van *40 Assets* als empirische indicatoren voor positieve ontwikkeling (Benson, 2003; Leffert et al., 1998; Mannes et al., 2005). Die 40 Assets voor positieve jeugd-ontwikkeling noemen ze samen het Developmental Asset Profile. Dit Developmental Assets Profile is een basis voor onderzoek naar interventies ten aanzien van jeugd. Dit Developmental Assets Profile, geoperationaliseerd in een vragenlijst met 58 vragen (Lofquist, 2009) meet of jongeren deze positieve ontwikkelingsvoorwaarden herkennen in hun leven. Zoals in de onderstaande tabel is weergegeven zijn de Assets verdeeld in acht categorieën (Mannes et al., 2005, p. 236): ondersteuning, empowerment, grenzen en verwachtingen, constructieve tijdsbesteding, inzet om te leren, positieve waarden, sociale competenties en positieve identiteit.

Tabel 3.2 De 40 Assets van het SI.

Externe Assets	Interne Assets
Ondersteuning	Inzet om te leren
1. Ondersteuning vanuit het gezin 2. Positieve familiecommunicatie 3. Steunende relaties met volwassenen 4. Zorgzame buurt 5. Zorgzaam schoolklimaat 6. Ouderbetrokkenheid bij school	21. Prestatiemotivatie 22. Schoolbetrokkenheid 23. Huiswerk 24. Binding aan school 25. Lezen voor plezier
Empowerment	Positieve waarden
7. Waardering voor jeugd 8. Jeugd krijgt een rol van betekenis 9. Inzet voor anderen 10. Veiligheid	26. Zorgzaamheid 27. Gelijkheid en sociale rechtvaardigheid 28. Integriteit 29. Eerlijkheid 30. Verantwoordelijkheid 31. Zelfbeheersing
Grenzen en verwachtingen	Sociale competenties
11. Familiengrenzen 12. Schoolgrenzen 13. Buurgrenzen 14. Volwassen rolmodellen 15. Positieve invloed van peers 16. Hoge verwachtingen	32. Planning en besluitvorming 33. Sociale competentie 34. Culturele competentie 35. Verzetvaardigheden 36. Vreedzame conflictoplossing
Constructieve tijdsbesteding	Positieve identiteit
17. Creatieve/sport activiteiten 18. Jeugdprogramma's 19. Religieuze gemeenschap 20. Tijd thuis besteden	37. Persoonlijke kracht 38. Eigenwaarde 39. Een doel in het leven 40. Positief beeld van eigen toekomst

Maar het hebben van een adequate lijst met indicatoren levert nog geen werkbaar programma op. SI onderzoekers Benson en Scales (2011) stellen dan ook dat onderzoek naar het proces waarmee die indicatoren versterkt zouden moeten worden een betrekkelijk onontgonnen gebied is. Summiere informatie over *hoe* de assets op een aantal locaties werden bevorderd komt van Nakkula en collega's (2010), die vier cases van HC • HY beschreven. Zoals in hoofdstuk 4 is beschreven geven Nakkula en collega's (2010) aan dat de ontwikkeling van wijkprogramma's inherent gecompliceerd is en afhankelijk is van lokale omstandigheden en mogelijkheden van vrijwilligers en ouders. Dit blijkt al uit het autonomie statement: "We are *Not* a program" (Nakkula et al., 2010, p. 101, 119) waarmee bedoeld wordt dat de betrokkenen eerder zien als een *grassroot movement* in plaats van de framing van de subsidiegever *programma*. Uit de publicaties van Search Instituut kunnen we een aantal paradigma's afleiden. Bijvoorbeeld Benson, Leffert, Scales en Blyth, (1998) citeren McKnight die kritisch is over het denken in risico's van de geïndividualiseerde preventieve en curatieve pedagogische "deficit-reduction industry" (p. 141). Deze versterken de maatschappelijke problematiek eerder met hun methoden van individuele diagnostiek en therapie. Deze boodschap wordt onderbouwd en herhaald in het rapport van de Commission on Children at Risk (2003) waarvan Benson medeauteur was. Hoewel het SI tot voor kort nadruk legde op *Authoritative Communities*⁶⁵ *Building en Developmental Attentive Communities* (Mannes, 2003; Nakkula, Foster, Mannes, & Bolstrom, 2010), veranderden ze deze focus recent naar het meer geïndividualiseerde *Developmental Relations*⁶⁶. We hebben meerdere malen contact gezocht met SI om te vernemen wat de achtergrond is van deze koerswijziging, maar ze reageerden niet⁶⁷.

Wat te leren valt van de programma's die gestimuleerd worden door het SI is een bevestiging van de waarde van de wijkbrede aanpak (Mannes⁶⁸ et al. 2005. Zie 5.3) en de uitgangspunten van wat in Nederland de pedagogische civil society wordt genoemd (De Winter, 2008; Kesselring, 2013) waarbij het gaat om de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van volwassenen in een wijk voor het grootbrengen van kinderen in de buurt. Wat de programma's van het SI extra lijken te hebben ten opzichte van De Vreedzame Wijk is: de nadruk op de 40 assets als theoretisch fundament van de programma's en uitkomsten-indicator die een gemeenschappelijke taal creëert (Benson & Scales, 2011). Deze strategie lijkt doel-

⁶⁵ "Groups of people who are committed to one another over time and who model and pass on at least part of what it means to be a good person and live a good life". (Commission on Children at Risk, 2003. p. 9.)

⁶⁶ Hetzelfde lijkt zichtbaar bij de AVEY. Ook in hun informatie is geen enkele verwijzing naar democratie of burgerschap, terwijl hun methoden de community democratischer maken.

⁶⁷ Niet ondenkbaar is dat de koerswijziging een strategische keuze was, ingegeven door het gepolariseerde politieke klimaat.

⁶⁸ O.a. Mannes is een van de onderzoekers destijds geassocieerd met SI die niet alleen effecten bestudeerde, maar ook de vormgeving van werkzame interventies. Zie Mannes et al., (2005) en Nakkula et al. (2010).

treffend en theoretisch goed gefundeerd (Nakkula et al., 2010). Een tweede pluspunt is dat in de SI programma's een vast onderdeel is dat volwassenen (niet zijnde familie) wordt gevraagd langdurige relaties aan te gaan met kinderen. Uit onderzoek blijkt de positieve invloed van deze *nonparental adults* (Scales, Benson, & Mannes, 2006; Scales & Gibbons, 1996).

3.5 CONCLUSIE

Deze deelstudie is ingezet met als doel om programma's als De Vreedzame Wijk op het spoor te komen en te begrijpen wat hun doelen, vormgeving en effecten zijn. We includeerden in deze deelstudie programma's die tot doel hadden minstens drie domeinen te beïnvloeden, waarbij de doelgroep beslissingsbevoegd ofwel (mede-) eigenaar was en programma's die expliciet democratisch burgerschap bevorderden.

Deze zoekactie leverde zevenenveertig programma's op en na een selectie drie programma's op die de drie kenmerken gemeen hadden met De Vreedzame Wijk. Die drie waren de programma's van het Accion por los Niños en Austin Voices for Education and Youth en initiatieven ondersteund door het Search Institute (o.a. HC • HY). Ook andere, buiten de selectie vallende programma's, bevatten voor De Vreedzame Wijk inspirerende werkwijzen.

De doelen van deze drie programma's zijn verschillend geformuleerd. Accion por los Niños is expliciet democratisch doordat het democratische ontwikkeling nastreeft van lokale gemeenschappen. Austin Voices for Education and Youth heeft als doel schoolprestaties van kinderen te verbeteren en het Search Institute heeft als doel een op ontwikkeling (van kinderen) gerichte gemeenschap te bevorderen door kinderen te voorzien van ontwikkeling bevorderende sociale relaties.

Meer overeenkomst is te vinden in hun vormgeving. Alle drie de organisaties blijken in hun werkwijze gericht te zijn op het beïnvloeden van meer dan drie domeinen. Daarnaast streven de organisaties alle naar een gemeenschap waar kinderen en ouders/burgers zeggenschap hebben over het programma, wat impliciet democratisering inhoudt.

Over de effecten van deze organisaties kunnen we weinig met zekerheid zeggen omdat er geen effectevaluaties zijn. Er zijn alleen getuigenissen over de doeltreffendheid van de strategieën. De wijkbrede aanpak zien we terug bij de programma's van het SI en AVEY, maar ook bij de buiten de uiteindelijke selectie vallende Strong Communities en het Prevention Initiative Demonstration Project. Van de bevordering van intergenerationaliteit zoals bij de maatjesprojecten binnen De Vreedzame Wijk uitgevoerd door welzijnsorganisaties zien we de equivalenten bij de programma's van het SI en AVEY waar *developmental relations* of *Youth-Adult partnership* bevorderd worden (en buiten de selectie bij Big Brothers Big Sisters en Across Ages). Een aantal programma's (AVEY, HC • HY en buiten de selectie ABCD, Strong Communities en het Prevention Initiative Demonstration Project) lijkt succesvol in het aanboren van de

energie van ouders. Ze doen dit door aan te sluiten bij de behoeften van ouders en door hen mede eigenaar van – en verantwoordelijk te maken voor het programma. Een doeltreffend aspect lijkt dat AVEY als doel heeft de schoolcarrière van kinderen te bevorderen (net als het buiten de selectie vallende Harlem Children Zone). AVEY stelt dat alle ouders bevordering van de schoolcarrière als een urgentie voelen. Dit lijkt de basis te zijn voor motivatie om deel te nemen aan de *Wraparound Services* die problematiek van ouders, die de schoolcarrière van kinderen belemmert, moet verminderen. Het aansluiten bij urgenties van jongeren is ook zichtbaar bij de vele *Youth-led* en *Youth-Activism* organisaties. Een kracht van Accion por los Niños lijkt te zijn dat het landelijke bureau zich niet als eigenaar van de vele lokale afdelingen opstelt, maar als facilitator voor de lokale initiatieven die eigendom blijven lokale comités.

De overeenkomsten tussen De Vreedzame Wijk met de andere beschreven programma's zijn dat kinderen en in mindere mate ouders kunnen participeren in het programma. Verdere overeenkomst is dat er sprake is van een ecologische aanpak en dat er expliciet en impliciet gestreefd wordt naar democratisering. Deze overeenkomsten ondersteunen de verwachting dat De Vreedzame Wijk potentie heeft haar doelen voor kinderen te realiseren. Dat doelen voor ouders gerealiseerd kunnen worden is meer onzeker, omdat De Vreedzame Wijk in vergelijking met twee van de geselecteerde programma's minder gericht is op participatie van ouders.

WAT ZIJN DE LEERPUNTEN VAN DEZE UITKOMSTEN?

Een aantal van de uitkomsten in deze studie geven te denken. Als eerste blijken er in de rijkere landen weinig programma's te zijn die democratisch burgerschap als doel combineren met de intentie kinderen in te zetten als partners in een wijkbrede aanpak. We kunnen alleen maar speculeren over de oorzaken van de schaarste van vergelijkbare programma's in westerse landen. Een aantal opties is denkbaar: Mogelijk was het te complex was om een levensvatbaar programma te ontwikkelen. De optie zou erop kunnen wijzen dat er fundamentele problemen met het concept zijn die we over het hoofd hebben gezien. Tegen deze optie pleit het feitelijke functioneren van de vele lokale projecten van Accion por los Niños. Een andere optie is dat er nauwelijks of geen initiatieven zijn ondernomen, mogelijk omdat de potentiële bijdrage van de kinderen aan de samenleving in de westerse wereld over het algemeen wordt genegeerd. Aanwijzingen van een onderschatting van de maatschappelijke bijdrage die kinderen kunnen hebben vonden we ook bij Astuto en Ruck (2010). Jonge kinderen worden vaak alleen gezien als "individuals to be taken care of or protected" (Astuto & Ruck, 2010, p. 260). Oorzaak kan de publieke opinie zijn die impliciet suggereert dat kwetsbaarheid inherent hoort bij kinderen. Furedi (2007) en Mayall (2000) stellen dan ook dat kinderen te veel getypeerd worden als incompetent, instabiel, onbetrouwbaar en emotioneel. Respondenten

Een tweede punt van reflectie is dat er programma's zijn die expliciet democratisering nastreven (o.a. Accion por los Niños) en programma's die dat impliciet doen (o.a. AVEY, SI). De laatsten gebruiken

methoden die terug te voeren zijn op de revolutionair Paulo Freire: een stem geven, emancipatie en empowerment. De verantwoording daarvan is ontdaan van alle politieke framing. Het is niet duidelijk of het die programma's ontbreekt aan een filosofie, of dat dit een strategische keuze is. AVEY kan bewust de intentie hebben doelen pragmatisch te formuleren en te focussen op de ontwikkeling van kinderen en het lenigen van actuele noden. Hiermee appelleert het programma mogelijk meer aan alle ouders, ongeacht hun positie in het politieke spectrum en of ze in politieke termen kunnen of willen denken. Ook zou een argument kunnen zijn dat met het sterk benadrukken van democratie en burgerschap het perspectief en daarmee het eigenaarschap van professionals benadrukt wordt, omdat het mogelijk niet de taal is van ouders is. Aansluiting bij de taal van de doelgroep is ook wat Freire (2005) beoogde: het vergroot de grip op het eigen leven. Maar er kan, met het loslaten van de achterliggende ideaal, iets belangrijks verloren gaan: het expliciete doel van opvoeden voor het algemeen welzijn (De Winter, 2004). Een focus op individuele competenties en ontwikkeling levert niet automatisch sociaal verantwoordelijke burgers op, zoals de hoogopgeleide bankiers bij o.a. Lehman Brothers ons gedurende de bankencrisis rond 2008 leerden. Het meest geëigend lijkt het om de idealen en theoretische achtergrond van De Vreedzame Wijk/School als uitgangspunt te behouden. Het kan het programma robuust maken en behoeden voor de verleiding om beleid te voeren dat strijdig is met die idealen. In het contact met doelgroepen lijkt het geëigend om dienstverlenend te zijn, als eerste ouders en burgers te horen en in te gaan op hun concrete vragen.

Als derde punt laten reviews van Lerner en collega's (2011), en Catalano en collega's (2004) de voordelen van evalueren zien. Het eerste is dat op deze manier effectieve processen kunnen worden geïdentificeerd. Ten tweede genereren claims van effectiviteit publiciteit en volgelingen, waar veel niet - of slecht geëvalueerde programma's, zoals die we vonden in ontwikkelingslanden, mogelijk op weg zijn naar vergetelheid.

VALIDITEIT

De beperking van de methode is dat er mogelijk, voor de vergelijking relevante programma's bestaan die niet gesignaleerd zijn. Er is vooral in het Engels gezocht en in mindere mate in het Frans. Via een Engelstalige inventarisatie vonden we een relevant Spaanstalig programma. Een tweede beperking is dat relevante programma's mogelijk gemist zijn omdat ze niet expliciet vermeldden dat ze burgerschap bevorderen. Zo is via een expert het programma uit Austin (USA) gevonden. Het woord burgerschap wordt daarin echter niet genoemd. Het gaat in deze dataverzameling niet om een meta-review, maar om het verzamelen van voorbeelden waar de ontwikkelaars van De Vreedzame Wijk van kunnen leren. Hiervoor is volledigheid geen vereiste. Van die programma's waren summier evaluatiegegevens beschikbaar en is het denkbaar dat programma's in beschrijvingen vooral de successen beschreven. Daarmee zijn de uitkomsten waarschijnlijk geflatteerd.

4. VERWACHTING VAN EFFECTEN EN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERBOUWING DAARVAN

4.1 INLEIDING

In de voorgaande hoofdstukken is geschetst hoe het programma is vormgegeven en er zijn ter vergelijking programma's gevonden met soortgelijke doelen als die van De Vreedzame Wijk. Voor de verdere ontwikkeling van De Vreedzame Wijk is het relevant om op basis van wetenschappelijke literatuur te analyseren of haar doelen realiseerbaar zijn, en of er redelijkerwijs effecten van verwacht mogen worden. Dit is mogelijk met de ontwikkeling van een programma-impacttheorie. Rossi, Lipsey en Freeman (1999) definiëren deze als: "The beliefs, assumptions, and expectations ... about the nature of change brought about by programme action and how it results in the intended improvement" (p. 78). Het beschrijven van de programma-impacttheorie was een eerste noodzakelijke stap in het evaluatieonderzoek vanwege drie argumenten: Omdat De Vreedzame Wijk niet op basis van een blauwdruk maar in de praktijk is ontstaan en door de tijd heen vorm heeft gekregen was er nog geen programma-impacttheorie ontwikkeld die een logische verband legde tussen interventie en doelrealisering. Ten tweede kan een programma alleen verbeterd kan worden als er met behulp van een programma impacttheorie begrepen wordt hoe het werkt of kan werken. Ten derde kan aan een programma-impacttheorie ontleend worden wat er gemeten moet worden voor een empirische evaluatie (Van Yperen, Veerman, & Bijl, 2017).

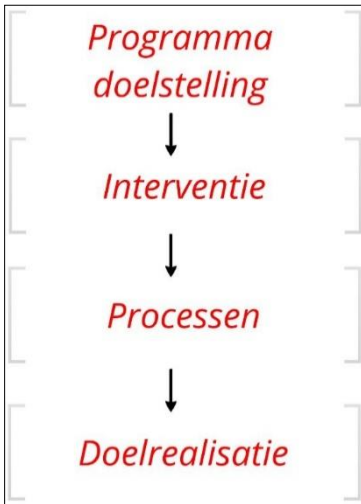
In dit hoofdstuk zoeken we een antwoord op de volgende vraag:

In hoeverre zijn de verwachtingen over de werking en effecten van de interventies van De Vreedzame Wijk te ondersteunen vanuit de theoretische en empirische wetenschappelijke literatuur?

Paragraaf 4.2 beschrijft de methoden die gebruikt zijn voor de constructie van de programma-impacttheorie. In 4.3 wordt weergegeven wat de uitkomst van die constructie per doelgroep is: kinderen, ouders en professionele opvoeders. Hierbij worden de aanleiding, de verwachte werking van interventies, de ondersteuning voor die werking en barrières zoals vermeld in wetenschappelijke literatuur en een discussie besproken. We sluiten het hoofdstuk af met een samenvattende programma-impacttheorie in 4.4.

4.2 METHODEN

Figuur 4.1 **Structuur
programma-impacttheorie**



Bij een programma-impacttheorie is sprake van *programmadoel*, *interventies*, *mechanismen*, en *doelrealisering* (Pawson & Tilley, 2008). Deze verhouden zich als volgt tot elkaar: Ontwikkelaars hebben voor hun programma doelen geformuleerd. Met het oog daarop ontwikkelen ze interventies. Die interventies worden verwacht mechanismen te bevatten die als werkzame factor ervoor zorgen dat interventies doeltreffend zijn. Bijvoorbeeld: Een *programmadoel* is dat kinderen zich prosociaal gedragen in de kinderclubs. Voor de doelrealisering wordt in de clubs de *interventie* ingevoerd dat er herkenbare kenmerken van De Vreedzame School aanwezig zijn (o.a. beeldmerk en afkoelplek). Deze zetten een *mechanisme* in werking: door het herkennen van het Vreedzame kenmerk, het waarnemen van sociale verwachting reageren kinderen eerder met het inzetten van een Vreedzame competentie. Dit mechanisme leidt tot *doelrealisering*: *Kinderen passen hun Vreedzame School competenties toe in de kinderclub en gedragen zich prosociaal*.

De term *mechanisme* wekt associaties met een wereldbeeld waarbij interventies mensen beïnvloeden als waren zij objecten. Dat staat haaks op de uitgangspunten van De Vreedzame Wijk, waar participatie en eigenaarschap van deelnemers doelstellingen zijn. *Proces* lijkt een term die de lading beter dekt en die zullen we dan ook verder gebruiken.

4.2.1 INVENTARISATIE IMPLICIETE EN EXPLICIETE VERWACHTINGEN

De verwachtingen van de ontwikkelaars over de doelen, de interventies en de werking daarvan zijn door middel van dossieronderzoek van documenten van De Vreedzame Wijk en de gemeente Utrecht en interviews met de ontwikkelaars van het programma geïnventariseerd (Klein Haarhuis & Leeuw, 2004). Observaties bij de activiteiten en de gesprekken met uitvoerenden leverden verdieping van de data op. Daarnaast gaven de ontwikkelaars hun verwachtingen over de werking in tientallen gesprekken. In die gesprekken brachten ook de onderzoekers suggesties in over de mogelijke werking van interventies.

4.2.2 ANALYSE VAN WETENSCHAPPELIJKE INZICHTEN EN LITERATUUR

De Vreedzame Wijk is een complex programma met veel actoren, meerdere doelen, doelgroepen en processen waarvan de ontwikkelaars verwachten dat ze werkzaam zijn. Voor de beschrijving van de programma-impacttheorie is ervoor gekozen om negen processen te analyseren uit vijf⁶⁹ doelen van De Vreedzame Wijk (zie § 4.3) die voor doelrealisering zouden kunnen zorgen. De doelen die in deze studie besproken worden zijn de volgende:

1) Het programma bevordert dat kinderen de op De Vreedzame School geleerde competenties ook in de wijkcontexten toepassen.

2) Het programma bevordert dat kinderen verantwoordelijkheid nemen voor hun leefomgeving/de kinderactiviteiten. Daarmee wordt hun burgerschapszin bevorderd.

3) Het programma bevordert dat opvoeders meer competent zijn in de opvoeding door het benutten van pedagogische principes van De Vreedzame School.

4) Het programma bevordert de samenwerking tussen opvoeders (leerkrachten, andere professionals, vrijwilligers, ouders) en versterkt de visie dat het grootbrengen van de kinderen in de buurt een gezamenlijke verantwoordelijkheid is.

5) Het programma versterkt het gemeenschappelijke pedagogisch beleid van wijkinstellingen met De Vreedzame Schoolmethoden.

Bij de doelen voor kinderen ging het om het proces van generalisatie van competenties zoals het toepassen het stappenplan (Vreedzame methode voor conflicthantering), het dragen van verantwoordelijkheid en de relatie met burgerschap. Bij de doelen voor ouders en professionals ging het om het aanleren van pedagogische competenties bij professionals/ouders en het aansluiten bij ouders, het samenwerken tussen ouders, tussen ouders en professionals en tussen professionals. Bij het doel voor wijkorganisaties ging om verbetering van samenwerking door te werken vanuit eenzelfde visie. Voor de verwachtingen is onderbouwing of betwisting in wetenschappelijk werk gezocht. De analyse beperkt zich tot wetenschappelijke literatuur die informatie geeft over de potentie van de *pedagogische* processen van De Vreedzame Wijk.

De verzameling van relevante wetenschappelijk inzichten en literatuur gebeurde in vier stappen. De eerste stap bij de start van het onderzoek was het gebruik maken van bekende literatuur (en de referen-

⁶⁹ Het derde programmadoel met betrekking tot de veiligheid in de leefomgeving (zie § 2.1) valt buiten het bestek van deze studie. Reden is dat de bestudering hiervan onderzoek noodzakelijk maakte dat niet met de beschikbare tijd een middelen gedaan kon worden.

ties) daaruit. Zo was uit voorgaand onderzoek naar de pedagogische civil society (zie Kesselring, De Winter, Horjus, & Van Yperen, 2013) veel expertise over de voorwaarden waaronder ouders samenwerken in het grootbrengen van kinderen in de buurt (zie doel 4). Ook over het ASE-model, dat in dit onderzoek in veel analyses is gebruikt, was in het onderzoeksteam expertise (zie § 1.3.3).

De tweede stap in een vroeg stadium van de constructie van de programma-impacttheorie was het consulteren van vijftien experts uit de vakgebieden pedagogiek, ontwikkelingspsychologie, sociologie, onderwijskunde, vrijwilligerswerk. Reden hiervan was dat er uit relevante vakgebieden expertise nodig was om richting te geven aan de literatuuranalyse. Het doel van de consultaties was om binnen beperkte tijd informatie te krijgen over de meest relevante werkzame processen die konden leiden tot doelrealisering. Met de experts is een 1-op-1 open interview afgenomen waarin leidend was wat, met betrekking tot hun expertise op dat moment de meest relevante discussie en literatuur was. Vaak bleven de gesprekken niet beperkt tot één proces, maar gaven experts ook informatie over andere processen van De Vreedzame Wijk. De volgende experts zijn geraadpleegd: twee experts in psychologie en ontwikkelingspsychologie, drie experts met betrekking tot vrijwilligerswerk, een forensisch pedagoog, twee experts op het gebied van positieve jeugdontwikkeling en het vormgeven van community-programma's, een socioloog met expertise over sociale cohesie en sociaal kapitaal en twee experts met expertise over sociale actie.

De derde stap was een aanvullende literatuurstudie. Hierbij is gezocht met de zoekmachines ERIC, Web of Science, PsychINFO en Google (Scholar), gebruik makend van de referenties van de experts en de zoektermen met kernwoorden uit de verwachtingen. Er is vooral gezocht naar wetenschappelijke literatuur die een overzicht gaven van huidige de stand van zaken over het specifieke proces dat geanalyseerd werd (reviews, meta-analyses en overzichten van wetenschappelijke ontwikkelingen). Geanalyseerd is of theoretische en empirische wetenschappelijke literatuur de claim van effectiviteit van processen ondersteunt of betwist. De ondersteuning is het sterkst als zowel theoretische als empirische argumenten voor de effectiviteit van het proces worden gevonden. De onderbouwing wordt zwakker als er in de theorie of in de empirische gegevens argumenten zijn die een mogelijke werking weerleggen.

Op basis van stap een tot drie is per proces een concepttekst opgesteld. Per doel is beschreven wat de aanleidingen, de interventies, de potentieel effectieve processen en de theoretische onderbouwing, betwisting en voorwaarden waren (als in § 4.3.1 - § 4.3.3).

Als vierde stap zijn deze conceptteksten ter validering voorgelegd aan niet bij het onderzoek betrokken experts in de vakgebieden (sociale) pedagogiek, onderwijskunde, sociologie en ontwikkelingspsychologie (n=12) uit Nederland en de Verenigde Staten. Deze experts is in een standaardprocedure ge-

vraagt te beoordelen of de aangehaalde literatuur, de interpretatie daarvan, de argumentatie en de potentiële effectiviteit een goede weerslag is van de wetenschappelijke stand van zaken op hun terrein⁷⁰. Hun commentaren zijn verwerkt in de definitieve tekst.

4.3 RESULTAAT: BOUWSTENEN VOOR DE IMPACTTHEORIE

De beschrijving van de analyse van potentiële effecten bij kinderen, ouders en professionals start steeds met een beschrijving van het doel van de interventie. Uit de doelen zijn de potentieel effectieve processen te herleiden die volgens de betrokkenen leiden tot het bereiken van de betreffende doelen. Vervolgens wordt de plausibiliteit van de verwachte effectiviteit geanalyseerd aan de hand van theoretische en empirische wetenschappelijke literatuur. Er wordt gezocht naar onderbouwing dan wel weerlegging van de effectiviteit van het proces.

4.3.1 DOELEN GERICHT OP KINDEREN

DOEL 1: HET PROGRAMMA BEVORDERT DAT KINDEREN DE OP DE VREEDZAME SCHOOL GELEERDE COMPETENTIES OOK IN DE WIJKCONTEXTEN TOEPASSEN.

De aanleiding voor het stellen van het doel was dat in achterstandsbuurtten problemen ontstonden met het ordelijk laten verlopen van kinderactiviteiten (zoals het clubwerk en de speeltuin). Antisociaal gedrag kwam geregeld voor en kinderwerkers hadden hier geen passend antwoord op. De Vreedzame Wijk beoogt een klimaat te scheppen waarbij het voor kinderen vanzelfsprekender wordt de op school geleerde competenties ook in te zetten bij de kinderactiviteiten. De interventies hierbij zijn dat alle kinderwerk in de wijk de Vreedzame aanpak invoerde en dat alle kinderwerkers een training kregen (zie § 2.2.4).

Interventies: De kinderactiviteit wordt een herkenbaar Vreedzame omgeving met behulp van materialen (o.a. het beeldmerk, agenda, afkoelplek en geel-rood-blauwe petjes die symbool staan voor een assertieve, agressieve en submissieve houding), taal en gebruiken (o.a. het gebruik van Vreedzame termen, mediatie en start- en afsluitingsspelletjes). Kinderen worden gestimuleerd om hun op een Vreedzame School geleerde competenties ook in het kinderwerk in te zetten.

Verwachte werking van de processen

⁷⁰ Boeije (2005) noemt deze procedure een *peer-debriefing*. Experts vormen als “peers een kritisch panel dat bij de controle van het onderzoeksproject is betrokken” (p. 152). Akkerman et al. (2008) bevelen een dergelijke procedure aan die ze een *audit* noemen, uitgevoerd door externe experts als ‘critical friends’ (p. 260). Deze kwaliteitscheck is geëigend bij complex kwalitatief onderzoek waarbij kwaliteitsprocedures van kwantitatief onderzoek niet praktisch zijn. Dit omdat de processen niet transparant zijn, meerdere doelen zijn, onderlinge verbanden tussen variabelen zijn en er distale effecten zijn. Akkermans et al. beschrijven een audit procedure (p. 263). Hoewel deze literatuur in een later stadium door een expert werd aangereikt bleek deze procedure in grote lijnen gevolgd te zijn.

- 1) Als kinderwerkers en andere opvoeders kenmerken van De Vreedzame School in de kinderactiviteit toepassen zullen kinderen bij herkenning makkelijker met Vreedzame competenties reageren (Pauw & Verhoeff, 2012).
- 2) Als kinderwerkers duidelijk maken dat ze van kinderen verwachten dat ze zich volgens De Vreedzame School normen gedragen, zullen kinderen dat eerder doen.

Potentie van de processen voor doelrealisering

Proces 1: als kinderwerkers en andere opvoeders kenmerken van De Vreedzame School in de kinderactiviteit toepassen zullen kinderen bij herkenning makkelijker met Vreedzame competenties reageren.

In de analyse van dit proces is de vraag of uiterlijke kenmerken invloed hebben op het generaliseren van competenties naar een andere omgeving. Voor de beantwoording van deze vraag wees een expert op de Identical Elements Theory van Thorndike en Woodworth, besproken in theoretische reviews van Yamnill en McLean (2001) en Hajian, (2019). Hierin wordt gesteld dat: "Learning can be transferred from one activity to another (e.g., training to performance) if the two activities are highly similar and share many common elements" (Hajian, 2019, p. 95). In de analyse in recente literatuur is literatuur gezocht naar theoretische en empirische data⁷¹. Hierbij werd duidelijk dat onderzoek naar generalisatie van competenties van kinderen van school naar andere settings bijzonder schaars is. Meer literatuur is er over generalisatie van beroepsvaardigheden bij professionals⁷². Uit een review van onderwijsmethoden in het beroepswijs (Schaap, Baartman, & De Bruijn, 2012) blijkt dat generalisatie van competenties regelmatig vanuit het perspectief van de training onderzocht en geanalyseerd is. Hieruit blijkt dat, om generalisatie van de competenties van de leersituatie naar de uitvoeringsomgeving te bevorderen, trainingen zoveel mogelijk kenmerken bevatten van de situatie waar de competentie wordt uitgevoerd (via stages, training on-the-job, etc.). In de praktijk van De Vreedzame Wijk voegt het kinderwerk (uitvoeringssituatie) zich echter naar de leeromgeving van De Vreedzame School. Hoewel de situatie bij De Vreedzame Wijk omgekeerd is ten opzichte van wat gebruikelijk is, valt deze nog steeds binnen de voorwaarden van de hypothese van de Identical Elements Theory. Het is aannemelijk dat deze ook van toepassing is op de situatie in De Vreedzame Wijk: Wanneer de kinderactiviteit de Vreedzame aanpak overneemt van De Vreedzame School (Vreedzame symbolen zijn zichtbaar aanwezig, kinderwerkers gebruiken Vreedzame termen) is te verwachten dat kinderen eerder hun Vreedzame competenties inzetten.

⁷¹ Transfer of competencies, transfer theory, transfer of training.

⁷² Zoektermen: vocational education transfer of skills

Uit wetenschappelijke literatuur⁷³ en de aanwijzingen van experts bleek dat gemeenschappelijke elementen in de omgeving een deel van de generalisatie van competenties verklaren. Wanneer het begrip van achterliggende processen en de principes achter de competentie wordt nagestreefd kunnen ook trainingen bijdragen aan de generalisatie naar andere situaties (Hajian, 2019; Pellegrino, 2017). Kinderen zijn hierbij actief betrokken in hun leerproces en ontwikkeling. Idee is dat met een beter begrip van de achterliggende principes, kinderen creatief gebruik kunnen maken van de competentie. Zij kunnen de competentie innoveren en zinvol inzetten in nieuwe situaties.

Proces 2: als kinderwerkers duidelijk maken dat ze van kinderen verwachten dat ze zich volgens De Vreedzame School normen gedragen dan zullen kinderen dat eerder doen. In de analyse van dit proces is de vraag of kinderwerkers en de door hen georganiseerde sociale context, kinderen kunnen stimuleren hun op school geleerde competenties in te zetten. De veelvuldig empirische onderzochte Theory of Planned Behavior zorgt voor indirecte ondersteuning voor de aanname (Ajzen, 1991; De Vries, 1993, 2005). Deze beschrijft dat de meeste mensen eerst peilen wat belangrijke anderen denken (sociale norm) over voorgenomen gedrag alvorens de beslissing tot handelen te nemen. Kinderwerkers en de kenmerken van De Vreedzame School in het kinderwerk zouden die sociale norm kunnen bepalen. In de analyse van recente literatuur is gezocht naar effecten van de sociale omgeving op gedrag⁷⁴. Analoog aan de bevindingen van Ajzen (1991) en De Vries (1993, 2005) beschreven Nyborg en collega's (2016) werkzame elementen die we terug vinden in de praktijk van De Vreedzame Wijk. In algemene termen stellen Nyborg en collega's dat alternatief gedrag gefaciliteerd wordt wanneer mensen voordeel verwachten van het alternatieve (i.c. Vreedzame) gedrag en daarnaast de sociale omgeving zichtbaar laat merken dat ze het alternatief gedrag verwachten. Ze benadrukken de potentie van zowel het zichtbaar zijn van de verwachting (i.c. het herkenbaar aanwezig zijn van Vreedzame attributen) als het Vreedzame gedrag (i.c. het Vreedzame stappenplan wordt voor kinderen herkenbaar ingezet). Experts wezen er verder op dat de invloed van de sociale omgeving op individuen zo sterk kan zijn dat deze zwaarder kan wegen dan het eigen oordeel. Ten kenend is het klassieke onderzoek van Asch (1952) waarin proefpersonen de lengte van lijnstukken moesten beoordelen. Onder invloed van groepsdruk gaven de proefpersonen een foutief oordeel geven over de lengte. Volgens een expert is dit nog steeds een sterke overtuigende ondersteuning voor de potentie van dit proces.

Voorwaarden voor de effectiviteit. Er zijn voorwaarden om het proces tot doelrealisering te laten leiden. Experts wezen op empirisch onderzoek naar sociale identiteit (Tajfel & Turner, 1979; Verkuyten, 2006) waarvan de maatschappelijke (WRR, 2007) en wetenschappelijke (Hogg, 2016) relevantie bevestigd

⁷³ Zoektermen: active learning, constructivist learning, deep learning.

⁷⁴ Zoektermen: social norms influence on behavior.

werd in recente literatuur. De Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979) laat zien dat de effectiviteit van een programma als voorwaarde heeft dat mensen zich kunnen identificeren met uitvoerenden van dat programma en met belangrijke anderen die het programma accepteren. Tajfel en Turner (1979) stellen dat "in relevant intergroup situations individuals will not interact as individuals, but as members of their groups standing in certain defined relationship to members of other groups" (p. 35). Veel kinderen in de onderzochte buurten komen uit migrantengezinnen die we culturele minderheden kunnen noemen. Deze kunnen de neiging hebben om juist hun culturele verschillen met de dominante cultuur te benadrukken en niet de overeenkomsten (Verkuyten, 2006). Zij kunnen zich verzetten tegen de Vreedzame aanpak als uiting van de dominante cultuur. Er is ook nuancering: Tajfel en Turner (1979) beschrijven hoe personen uit een culturele minderheid hun groepsidentiteit vaak minder strikt benadrukken als dit bij kan dragen aan hun sociale mobiliteit. Een tweede nuancering kan worden ontleend aan Verkuyten (2006, p. 15) die beschrijft dat een gedeelde identiteit een oriëntatiepunt kan zijn dat voor betrokkenheid en verantwoordelijkheid kan zorgen. De Vreedzame Wijk zou een dergelijke gedeelde identiteit kunnen verschaffen. Onderzoek van Vermeij, van Duijn en Baerveldt (2009) laat zien dat jongeren uit culturele minderheden vaak aanmerkelijk meer interculturele contacten hebben dan jongeren uit de dominante cultuur.

In de bovenstaande beschrijving van de culturele invloed kunnen we de werking van de sociale norm herkennen (zie het ASE-model in § 1.3.3) (Ajzen, 1991; De Vries, 1993, 2005). Hierbij zullen kinderen eerst peilen wat belangrijke anderen in de omgeving denken over het uitvoeren van de Vreedzame competenties voor ze overgaan tot de inzet er van. De ongesuperviseerde openbare ruimte in de onderzochte wijken heeft kenmerken van de antisociale norm van Code of the Street (Anderson, 1999 en 2004). Door deze straatcultuur kan het voor kinderen moeilijker zijn om de die Vreedzame competenties in te zetten in de openbare ruimte.

Concluderend: De wetenschappelijke literatuur laat zien dat generalisatie van op school geleerde Vreedzame competenties naar wijksituaties wordt bevorderd naarmate de wijksituatie meer kenmerken heeft van de school. De school kan op haar beurt werken aan het begrip van de achterliggende principes van de competenties. Hierdoor worden de competenties verduurzaamd. Generalisatie wordt ook bevorderd door in de kinderactiviteiten een sociale norm te stimuleren die De Vreedzame Wijk ondersteunt. Voorwaarde is dat kinderen zichzelf niet zien als deel van een groep (migranten-subcultuur of straatcultuur) die in conflict is met de cultuur van De Vreedzame Wijk.

DOEL 2: HET PROGRAMMA BEVORDERT DAT KINDEREN VERANTWOORDELIJKHEID NEMEN VOOR HUN LEEFOMGEVING/DE KINDERACTIVITEITEN. DAARMEE WORDT HUN BURGER-SCHAPSZIN BEVORDERD.

De Vreedzame Wijk ontstond in een omgeving waarbij kinderen zich in de kinderactiviteiten vaak antisociaal gedroegen en weinig verantwoordelijkheid namen voor elkaar en de activiteit. Kinderwerkers voelden

zich hierbij machteloos. De Vreedzame Wijk beoogt dat kinderen zich prosociaal inzetten voor hun omgeving en dat ze opgroeien tot democratisch burger (zie § 3.2.3). Onderdeel hiervan is dat kinderen oefenen met het nemen van verantwoordelijkheid voor hun omgeving door mee te werken en mee te beslissen in de kinderactiviteit. Het idee hierbij is dat ze hierdoor mede-eigenaar zouden worden van die activiteit, waardoor ze ook bereid zijn zich in te zetten voor die activiteit. In de beschrijvingen van De Vreedzame School en Wijk wordt burgerschap geassocieerd met gemeenschapszin (Pauw, 2013, p. 26; Pauw & Verhoeff, 2012, p. 13): het gevoel van verbondenheid met de medemensen of de gemeenschap waartoe men behoort en van waaruit men zich wil inzetten voor die gemeenschap.

Interventies: In de kinderactiviteiten in de wijk worden kinderen uitgedaagd en geleerd verantwoordelijkheid te nemen in de uitvoering en besluitvorming. Zo helpen ze mee in de uitvoering van activiteiten, maken ze schoon en ruimen ze op. Ook denken en beslissen ze mee in wat er in de activiteit wordt georganiseerd (zie § 2.2.2).

Verwachte werking van de processen

- 1) Naarmate kinderen meer worden gestimuleerd om verantwoordelijkheid te dragen bij de kinderactiviteiten zullen ze dat vaker doen.
- 2) Wanneer kinderen in de kinderactiviteit gestimuleerd worden om te oefenen met het nemen en dragen van verantwoordelijkheid, versterkt het de ontwikkeling van (democratisch) burgerschap (Pauw & Verhoeff, 2012).

Potentie van de processen voor doelrealisering

Proces 1: Naarmate kinderen meer worden gestimuleerd om verantwoordelijkheid te dragen in het kinderactiviteiten zullen ze dat vaker doen. In de analyse van dit proces is de vraag of stimulering van kinderen leidt tot het meer dragen van verantwoordelijkheid. Experts wezen op de eenvoudige en pragmatische uitkomst van onderzoek: persoonlijk vragen is een effectieve aanpak om mensen tot vrijwillige inzet en de verantwoordelijkheid die dat geeft te motiveren (De Klerk, De Boer, Kooiker, Plaisier, & Schyns, 2014; Flynn & Lake, 2008; Morrow-Howell, 2010).

Een nadere analyse van het proces van stimulering van verantwoordelijkheid bij kinderen leidt tot de vraag wat de oorsprong van verantwoordelijkheid is. In het werk van filosoof Levinas (in Keij, 2016) is verantwoordelijkheid het centrale thema. Hij stelt dat verantwoordelijkheid een relationele oorsprong heeft. Het gelaat/gezicht van de ander die lijdt *roept* mij als het ware op tot het nemen van verantwoordelijkheid. Levinas definieert verantwoordelijkheid als "mijn gevoeligheid voor de problemen van anderen, gevolgd door de wil om daar daadwerkelijk iets aan te doen" (in Keij, 2016, p. 23). Deze beschrijvingen suggereren dat het ontstaan van verantwoordelijkheid niet gebaseerd is op het leren van competenties of een actief besluit, maar ontstaat in gebeurtenissen en in de relatie tussen mensen. Momenten in de op-

voeding waarbij een kind geconfronteerd wordt met begrenzings van het kinderlijke gedrag door de ouders zijn de leermomenten voor deze verantwoordelijkheid. Levinas stelt dat opvoeden alleen mogelijk is dank zij deze ethische gevoeligheid (in Keij, p 122).

Het dragen van verantwoordelijkheid wordt als een stimulans gezien voor gezonde ontwikkeling van jeugd. In algemene zin stellen Benson, Leffert, Scales en Blyth (1998) en Ince, Van Yperen en Valkenstein (2013) dat participatie en met verantwoordelijkheid betekenisvol bijdragen aan de leefomgeving een belangrijke factor is voor positieve ontwikkeling van jeugd. Hierdoor kunnen kinderen, zelfwaardering opdoen en betekenis zijn voor anderen (Bekkers, 2013; Commission on Children at Risk, 2003; Damon, Menon, Cotton Bronk, 2003; De Winter, 1997; Frankl, 1981; Lerner et al., 2011). Daarnaast stelt Kohlberg (in Hayes, 1994) dat participatie in groepen en instituties bijdraagt aan de ontwikkeling van het morele denken. De Winter (1997) volgt in zijn studie naar participatie door kinderen een omgekeerd proces waarbij participatie niet het gevolg zijn van het aangeleerd hebben van (onder andere) verantwoordelijkheid, maar dat door te participeren kinderen verantwoordelijkheid dragen en leren dragen. Dit lijkt consistent met Levinas die aangeeft dat verantwoordelijkheid geen min of meer continue competentie is, maar bestaat en ontstaat in momenten waarin kinderen verantwoordelijkheid toegewezen krijgen. De Winter benadrukt dat het gebrek aan mogelijkheden voor participatie juist kan leiden tot lage zelfwaardering, een gebrekkige identiteitsontwikkeling en een gebrek aan initiatief.

Levinas stelt dat *wat* mensen met hun verantwoordelijkheid doen, *hoe* ze verantwoordelijk zijn aan hen zelf is. Deze verwerking van de verantwoordelijkheid kan beïnvloed en geoefend worden. Vaak blijkt literatuur⁷⁵ over ontwikkeling van verantwoordelijkheid over oudere kinderen te gaan. Zo is er kwalitatief onderzoek gedaan door Salusky en collega's (2014) naar stimulering van die vaardigheden bij vier jeugdclubs met tieners. Hun vraag was hoe jongeren kunnen leren veeleisende verplichtingen op zich te willen nemen. Salusky en collega's kwamen tot de conclusie dat de clubleiding de tieners konden stimuleren bij vrijwilligerswerk. Dat deed de leiding effectief (p. 427) wanneer ze de rol van de vrijwilliger uitlegde en de taak structureerde en de jongere de ruimte gaf om eigenaarschap te ontwikkelen. Gedurende de uitvoering van de taak vertelde de leiding de tieners hoge verwachtingen van ze te hebben. Ze ondersteunden, bemoedigden en gaven suggesties. De leiding bevorderde collectief eigenaarschap van de taak en het nemen van wederzijdse verantwoording voor elkaar.

In de literatuur⁷¹ bleek het nemen verantwoordelijkheid op de basisschoollleeftijd vaak besproken te worden als onderdeel van sociale vaardigheid training (Newman & Dusenbury, 2015), burgerschapsvor-

⁷⁵ Zoektermen: youth responsibility training, developing responsibility, training responsibility, social skill training, engagement (Nederlands en Engels).

ming (Westheimer & Kahne, 2004) of sociaal emotioneel leren (SEL) (Newman & Dusenbury, 2015). Newman en Dusenbury (2015) onderzochten het dragen van verantwoordelijkheid en verantwoorde besluitvorming (p. 289-291). Hieronder verstaan ze: constructieve en respectvolle keuzes maken over persoonlijk gedrag en sociale interactie gebaseerd op ethische overwegingen, veiligheid en sociale normen. Hierbij in realistische overweging nemend wat gevolgen van verschillende acties zijn voor het welzijn van zichzelf en anderen. Newman en Dusenbury bedden het in een training in waar ook zelfbewustzijn, zelfmanagement, sociaal bewustzijn en relatievaardigheden een doel zijn. Weissberg, Goren, Domitrovich, & Dusenbury (2013, p. 12) komen op basis van empirisch onderzoek tot aanbeveling voor een SEL training. Daarvan lijken voor de naastgelegen ontwikkeling van De Vreedzame Wijk met een informeler karakter (speeltuin of verlengde schooldag) van belang:

- Betrek externe belanghebbenden bij de planning en invoering van een interventie om tot meer integratie, coherentie en efficiëntie te komen.
- Onderzoek wat lokale behoeften en bronnen zijn.
- Monitor de invoering en resultaten. Kwantitatieve en kwalitatieve rapportages geven een beeld en versterken het draagvlak voor het programma.

Meestal is de school de plaats waar social skills geleerd kunnen worden (Newman & Dusenbury, 2015). Weissberg en collega's (2013) zien de Amerikaanse inspiratiebron van De Vreedzame School (Resolving Conflict Creatively Program. Pauw, 2013, p. 14) als goed voorbeeld van een SEL programma. Ook Pauw (2013, p. 98) ziet overeenkomst tussen de kenmerken van SEL en De Vreedzame School en gebruikt deze in een analyse van de effectiviteitspotentie van De Vreedzame School. Zowel Newman en collega's (2015) als Weissberg en collega's (2013) noemen de aanbevelingen ook toepasbaar voor buitenschoolse programma's.

Proces 2: Wanneer kinderen in de kinderactiviteit gestimuleerd worden om te oefenen met het nemen en dragen van verantwoordelijkheid, versterkt het de ontwikkeling van (democratisch) burgerschap. In de analyse van dit proces is de vraag of het oefenen met verantwoordelijkheid bijdraagt aan de ontwikkeling van (democratisch) burgerschap. Experts wezen in dit verband op de literatuur over burgerschap (o.a. Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Ten Dam et al., 2010; Westheimer & Kahne, 2004). In de hier beschreven burgerschapsontwikkeling is het toegewezen krijgen en dragen van verantwoordelijkheid een belangrijk onderdeel. De Winter (1997, p. 31) stelt dat kinderen nog geen eindverantwoordelijkheid kunnen dragen voor hun gedrag en daarom een tussengebied nodig hebben waar ze burgerschap kunnen ontwikkelen en beoefening. Dit is mogelijk in De Vreedzame School. Pauw (2013) en Verhoeven (2012) stellen dat een Vreedzame School een oefenplaats voor burgerschap is. Naast sociaal gedrag, hier genoemd als "een zorgzame en positieve manier van met elkaar omgaan ... waarin conflicten constructief worden opgelost" (Pauw, 2013, p. 47), is het krijgen van verantwoordelijkheid een kern van het programma. Stolk (2013) vond in een quasi-experiment dat onderwijzers van Vreedzame Scholen een significante verbetering zagen van burgerschapsvaardigheden bij leerlingen rond conflictoplossing, verantwoordelijkheid nemen voor de

gemeenschap, gezamenlijke besluitvorming en open staan voor verschillen. Day (2014) gebruikte de leerlingenvragenlijst voor burgerschapscompetenties van Ten Dam en collega's (2010). Hij vergeleek Vreedzame Scholen uit Utrecht met de landelijke benchmark van basisscholen in Nederland. Hieruit bleek dat kinderen van een, in een Vreedzame Wijk gesitueerde Vreedzame School, significant hoger scoorden op burgerschapscompetenties: het hebben van een burgerschapsattitude en -vaardigheden en daarnaast het kunnen reflecteren. Op Vreedzame Scholen dragen kinderen ook door mediatie verantwoordelijkheid voor het helpen oplossen van onderlinge conflicten. Over mediatie stellen Crawford en Bodine (1996) dat het bijdraagt aan een significante groei van hun gevoel van zelfwaarde en burgerschapsvaardigheden (community skills).

Experts wezen er op dat scholen niet de enige plaats zijn waar verantwoordelijkheid en burgerschap aangeleerd wordt. Biesta, Lawy en Kelly (2009) deden kwalitatief onderzoek onder scholieren van 13-20 jaar naar de vorming van democratisch burgerschap. Hiermee lieten ze zien dat jongeren vooral leren van situaties in vrijetijdsbesteding en sport waarin ze met volwassenen anders kunnen omgaan dan met ouders, verzorgers en leraren. De school werd door de leerlingen als een weinig democratische plek ervaren. Westheimer en Kahne (2004) erkennen het belang van het dragen van verantwoordelijkheid en zien het als onderdeel van burgerschap. Maar ze menen dat burgerschap meer is dan alleen het op zich nemen van individuele verantwoordelijkheid. Ze stellen dat niet alle maatschappelijke kwesties verholpen worden wanneer burgers zich verantwoordelijk gaan gedragen, maar vragen om een kritische reflectie, collectieve sociale actie en het streven naar sociale gerechtigheid. Sterker drukken Biesta, Lawy en Kelly (2009, p. 2) het uit als ze schrijven dat het geïndividualiseerde concept van verantwoordelijk burgerschap onterecht suggereert dat wanneer iedereen de juiste verantwoordelijke houding, waarden en vaardigheden heeft verworven, democratie als vanzelf zal volgen. Bevestiging van dit argument komt van Westheimer en Kahne (2004) die onderzoek deden onder tieners in twee jeugdvoorzieningen die maatschappelijke betrokkenheid bij tieners willen stimuleren. Verschil tussen de twee voorzieningen was dat de ene voorziening zich richtte op vergroting van persoonlijke verantwoordelijkheid en de andere op engagement met sociale gerechtigheid. Dat laatste gebeurde door met jongeren kritische beschouwingen te bespreken over hoe de maatschappij is vormgegeven. Jongeren analyseerden vervolgens die maatschappelijke verhoudingen. De studie liet zien dat burgerschapsvorming gericht op persoonlijke verantwoordelijkheid bij studenten het dragen van verantwoordelijkheid bevorderde. De interventie leidde niet tot meer interesse in politiek en vaardigheden om de kern van sociale problemen te kunnen analyseren. De voorziening die zich richtte op engagement had dit effect wel.

Voorwaarden voor de effectiviteit. In de aangehaalde literatuur vinden we ook potentiële hindernissen voor het ontstaan van effecten van burgerschapsbevordering. Zo ziet Pauw (2013) de invloed van de school op versterking van burgerschap als klein. Pauw stelt dat een intentionele interventie als een programma voor burgerschapsvorming maar één van de factoren is die het proces van burgerschapsvorming beïnvloedt. Burgerschap wordt volgens Pauw (2013) en Biesta (2011) op allerlei plekken aan- maar ook

afgeleerd. Experts wezen er op dat burgerschap ondergraven kan worden in gebieden met kenmerken van de Code of the Street (Anderson, 1999 en 2004). Dit is een attitude waarbij mensen geweld en intimidatie gelegitimeerd vinden om hun belangen te verdedigen. Het gaat hier vaak om stedelijke gebieden waar achterstelling, raciale ongelijkheid en beperkte economische kansen positieve ontwikkeling beperken. De wijken waarin de evaluatie van De Vreedzame Wijk plaatsvond hebben een aantal van deze kenmerken. Zoals in de uitleg van het ASE-model is gesteld (§ 1.3.3) zijn mensen zeer gevoelig voor de impliciete of expliciete verwachtingen van hun sociale context (sociale norm) (Ajzen, 1991; De Vries, 1993, 2005). Het lijkt aannemelijk dat ook in het geval van het uitvoeren van burgerschapscompetenties, kinderen eerst peilen wat belangrijke anderen in de omgeving denken over dat gedrag voordat ze overgaan tot dat gedrag. De ongesuperviseerde openbare ruimte in de onderzochte wijken heeft kenmerken van de antisociale Code of the Straat die afbreuk kunnen doen aan burgerschapscompetenties.

Concluderend: Er is literatuur die de potentiële werkzaamheid van het verwachte proces ondersteunt. Het dragen van verantwoordelijkheid kan gestimuleerd worden door te vragen of een kind een taak op zich wil nemen. Daarnaast kan het onderdeel zijn van een ontwikkelingsprogramma voor sociale competenties of sociaal en emotioneel leren. Omdat De Vreedzame School hier kenmerken van heeft, lijkt samenwerking tussen De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk geëigend. Burgerschap wordt in de literatuur met sociaal gedrag geassocieerd. Er zijn indicaties dat het leren dragen van verantwoordelijkheid voorwaardelijk is voor de vorming van burgerschap. Toch is volgens wetenschappers alleen het leren dragen van verantwoordelijkheid niet voldoende voor de burgerschapsontwikkeling die zich richt op sociale gerechtigheid. Hiervoor is ook kritische reflectie op maatschappelijke verhoudingen nodig. Voorwaarde voor het ontstaan of voortbestaan van verantwoordelijkheid en burgerschap is dat het niet ondergraven wordt door een antisociale omgeving.

4.3.2 DOELEN GERICHT OP OUDERS.

De Vreedzame Wijk heeft twee doelen geformuleerd voor opvoeders en dus ook voor ouders. Doel 3 betreft het vergroten van pedagogische competenties van opvoeders en doel 4 betreft het samenwerken van opvoeders in de buurt. Omdat deze doelen voor ouders en professionals bedoeld zijn worden deze twee doelen zowel hier, bij doelen gericht op ouders, als bij doelen gericht op professionals in § 4.3.3, besproken.

DOEL 3: HET PROGRAMMA BEVORDERT DAT OPVOEDERS COMPETENTER OPVOEDEN DOOR HET BENUTTEN VAN PEDAGOGISCHE PRINCIPES VAN DE VREEDZAME SCHOOL.

De aanleiding voor het stellen van het doel was dat ouders uit Kanaleneiland volgens professionals (gemeente Utrecht, 2006) vaak niet competent waren om de uitdagingen in de opvoeding adequaat aan te gaan. De Vreedzame Wijk beoogt dat ouders, een essentiële factor van de pedagogische context die

met de interventies van het programma kunnen bijdragen, met elkaar samenwerken aan een veilig en positief opvoedklimaat (Pauw & Verhoeff, 2012).

Interventies: Ouders en andere volwassenen worden op allerlei manieren geïnformeerd over De Vreedzame Wijk (folders, informatie via het buurt videokanaal, via de school, het kinderwerk, etc.), waarbij duidelijk wordt waar De Vreedzame Wijk voor staat. Ouders werden uitgenodigd een training te volgen om de Vreedzame competenties bij kinderen te versterken (zie § 2.2.3). Ouders worden betrokken bij activiteiten en het verzorgen van workshops en training (Pauw & Verhoeff 2012). De toerusting en training van ouders is in de invoeringsstrategie een activiteit die in en rond de school gesitueerd is, maar in samenwerking met het welzijnswerk uit wordt gevoerd (zie § 2.2.3). In de informatie, ouderactiviteiten en trainingen staan de drie hoofdthema's uit De Vreedzame School centraal: positieve sociale omgang, conflictoplossing/mediatie en het vergroten van verantwoordelijkheid van kinderen (Pauw & Verhoeff, 2012).

Verwachte werking van de processen

- 1) Naarmate ouders meer geïnformeerd zijn over De Vreedzame Wijk of een training krijgen zullen ze pedagogisch competentier worden. Hiermee kunnen ouders beter aansluiten bij op Vreedzame Scholen aangeleerde competenties van kinderen.
- 2) Naarmate trainingen beter aansluiten bij de leefwereld van ouders zal dit de competentievergroting van deze ouders meer bevorderen.

Potentie van de processen voor doelrealisering

Proces 1: Naarmate ouders meer geïnformeerd zijn over De Vreedzame Wijk of een training krijgen zullen ze pedagogisch competentier worden. In de analyse van dit proces is de vraag of ouders door informatie en/of trainingen pedagogisch competentier worden. In theoretische en empirische literatuur is gezocht naar processen die kunnen leiden naar vergroting van de competentie. Er is vooral gezocht naar uitkomsten van onderzoek van interventies die een positieve ontwikkeling van kinderen stimuleren, oudertrainingen en competentie training (Nederlands en Engels). Informatie geven over opvoeden waarbij het niet zozeer om ongewenst gedrag gaat is beschreven in Mannes en collega's (2005) Nakkula en collega's (2010). Deze literatuur beschrijft community-programma's die werken met het Developmental Asset Profile (zie § 3.4.3). Dit profiel presenteert 40 elementen die nodig zijn voor een positieve ontwikkeling van kinderen. Opvallend is dat hun methode om de informatie te verspreiden er een is van persoonlijke *peer-to-peer* inzet waarin onder andere jeugd betrokken is (Nakkula et al., 2010, p. 31, 134). Deze literatuur beschrijft hoe ze geen mogelijkheid onbenut laten om (groepen van) betrokkenen te informeren over deze visie. Ook Berman en collega's (2008) stellen dat de persoonlijke inzet van vrijwillige outreach workers een succesfactor was in hun programma. Veel van deze betrokkenen hadden een leidende rol in de gemeenschap en zij waren in staat om met hun boodschap door te dringen tot gemeenschappen in die buurt. Deze informatie geeft indicaties dat alleen het ouders informatie verschaffen als een logische actie van

een programma theoretisch gezien waarschijnlijk onvoldoende voorwaarde levert voor competentievergroting (De Vries, 1993). De informatie geeft aan dat sleutelpersonen in de gemeenschap een belangrijke rol vervullen in het betrekken van buurtbewoners bij een programma

Met een training waarin pedagogische competenties en uitgangspunten daarvan besproken en geïnternaliseerd worden (Pellegrino, 2017) en daarnaast het gedrag geoefend wordt zou de competentiegroei beter verklaard kunnen worden. Er is dan een positieve attitude en efficacy ontstaan. Twee reviews werden gevonden⁷⁶ met gegevens over werkzame bestanddelen van oudertrainingen. Kaminski, Valle, Filene en Boyle (2008) beschreven in hun meta-analyse vier kenmerken van effectieve opvoedtrainingen: Ouders oefenen met hun eigen kind, ze leren consequent te zijn en time-outs te geven, ze leren over emoties te kunnen praten. Daamen en Ince (2014) voegen er aan toe dat ouders leren emotionele veiligheid en zelfstandigheid te bevorderen, leiding te geven en structuur te bieden, informatie en uitleg te geven. Het literatuuroverzicht van Foolen en Daamen (2013, p. 2) stelt dat kernelementen van effectieve opvoedtrainingen zijn: ouders leren alternatieve opvoedstrategieën, hun wordt voorgedaan hoe deze ingezet kunnen worden, ouders oefenen hiermee in rollenspelen en huiswerkopdrachten.

In de literatuur⁷⁷ bleek dat het proces van competentievergroting gezien wordt als het samengaan van attitudes, kennis en vaardigheden die kunnen leiden tot het beoogde handelen (Burke, 1989). Volgens Smeijsters en Sporken (2004) is competentie de "complexe integratie van cognitieve, sociale, emotionele en handelingsgerichte aspecten" (p. 21). Deze competenties zijn herkenbaar in "bekwaam handelen, ... in gedrag en/of de resultaten van gedrag, het meta-handelen, ... een geïntegreerd vermogen om ... opgaven of problemen tot een oplossing te brengen" (Smeijsters & Sporken, 2004, p. 20-21). Training kan door middel van voordoen en oefenen leiden tot bekwaam gedrag ofwel competenties. Maar zoals eerder in § 4.3.1 is besproken is competent zijn in de leeromgeving niet hetzelfde als competent zijn in de uitvoeringsomgeving. Verschillen tussen deze omgevingen kunnen het toepassen van het gedrag alsnog belemmeren (Hajian, 2019). Een expert wees er op dat recente literatuur zich richt op expertise training waarbij doel is dat cursisten de processen begrijpen, zodat ze de expertise aan kunnen te passen in nieuwe situaties (Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers, & Van Merriënboer, 2014, Pellegrino, 2017).

Het werven van ouders voor een cursus lijkt een uitdaging op zich. Ouders zijn niet zonder meer bereid een cursus te volgen. Zij kunnen zelf kiezen waar zij hun tijd aan besteden en geven mogelijk geen prioriteit aan het volgen van een Vreedzame Wijkcursus. In de hierboven besproken literatuur wordt de

⁷⁶ Zoekterm: oudertraining review (Nederlands en Engels).

⁷⁷ Zoekterm: *competency training review* (Nederlands en Engels)

sociale omgeving niet als een te beïnvloeden factor gezien. Nyborg en collega's (2016) en de eerder aangehaalde modellen voor gedragsverandering als de Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991), het ASE-model (De Vries, 1993), het iChange Model (De Vries, Kremers, Brug, & Eijmael 2008) zien omgevingsfactoren wel als beïnvloedbaar element. Naast de attitude en de efficacy beschrijven deze modellen onder andere de externe factor de sociale norm. In deze literatuur is beschreven dat als mensen ervaren dat hun sociale context bepaalde gedragingen van hen verwacht dat er een vergrote kans is dat zij dat gedrag zullen laten zien. Zo kan zichtbaar Vreedzame voorbeeldgedrag van personen in de omgeving anderen stimuleren hetzelfde te doen (Nyborg et al., 2016).

Dit sluit aan bij de aanwijzingen van een expert dat cursussen voor individuele ouders weinig invloed hebben op de sociale norm onder ouders, tenzij een flink aantal personen in de sociale context de training ook krijgen. De kansen dat training van individuele ouders effecten hebben op meso- en exosystemen in de wijk zijn volgens de literatuur gering. Volgens Coleman (1986) hebben individuen slechts een geringe invloed op overstijgende niveaus (macroniveau). Ook Boom en Brugman (2005) lieten met hun empirisch onderzoek zien dat wat zij individuele *moral competences* noemen, zwakke effecten heeft op het collectieve *morele klimaat*. Sampson (1991) vond wel macro-effecten van individuele langere woontijd op sociale cohesie. Daarbij speelden netwerken van kennissen een mediërende rol. Mede vanwege dergelijke uitkomsten deden Völker en Verhoeff (1999) onderzoek naar de invloed van netwerken, die het micro- en macroniveau kunnen verbinden. Het proces is dat wanneer individuen merken dat belangrijke anderen of een substantieel aantal mensen in de omgeving iets doet, zij zelf eerder de neiging zullen hebben hetzelfde te doen. Deze uitkomsten komen overeen met de verwachtingen vanuit het ASE-model waarin de sociale norm een determinant is voor gedrag (Ajzen, 1991; De Vries, 1993). Er is veel literatuur die de invloed van netwerkprocessen op sociale cohesie, samenhang in buurten beschrijft (Bijl, Boelhouwer, Pommer, & Andriessen, 2015; Oppelaar & Wittebrood, 2006; Sampson, 1989; Sampson, Morenoff, & Earls, 1999; Sharkey, Torrats-Espinosa, & Takyar, 2017; Van Stokkom & Toenders, 2010). Hierom is de verwachting dat oudertrainingen meer geaccepteerd worden als ze netwerken in de doelgroep te bereiken dan wanneer ze zich richten op individuen.

Proces 2: Naarmate trainingen beter aansluiten bij de leefwereld van ouders zal dit de competentievergroting van deze ouders meer bevorderen. In de analyse van dit proces is de vraag of het aansluiten van een training bij de situatie van ouders de competentievergroting bevordert. Analoog aan de beschrijving van het proces bij kinderen kunnen ook opvoeders zich distantiëren van De Vreedzame Wijk als ze vinden dat deze een cultuur vertegenwoordigt waar zij zich niet mee identificeren (Tajfel & Turner, 1979). In theoretische en empirische literatuur⁷⁸ werd een meta-analyse over achttien studies gevonden over preventieve opvoedprogramma's van Van Mourik, Crone, de Wolff en Reis (2017). Het gaat hier uitsluitend

⁷⁸ Zoekterm: *oudertraining culturele minderheden (Nederlands en Engels)*

om het opvoeden van eigen kinderen. Over trainingen in het omgaan met kinderen van andere ouders is geen informatie gevonden. Het bijdragen aan de opvoeding van kinderen Hieruit wordt beschreven dat aanpassing van een opvoedinterventie aan een culturele minderheid op vorm en inhoud kan plaatsvinden. Vorm aanpassingen zijn aanpassingen waarbij bijvoorbeeld tekstmateriaal wordt vertaald en meer wordt voorzien van plaatjes als de doelgroep laag geletterd is, dat trainers de zelfde achtergrond hebben als de doelgroep en mannen worden getraind door mannen en vrouwen door vrouwen (Van Mourik et al., 2017, p. 95). Bij een inhoudelijke aanpassing worden cultuurspecifieke aspecten besproken zoals gezinsverhoudingen, socialisatie, specifiek culturele en religieuze normen voor de opvoeding. Programma's die rekening hielden met de culturele achtergrond van de doelgroep waren succesvoller in het verbeteren van opvoedsituaties dan programma's die hier geen rekening mee hielden.

Concluderend: De verwachting is dat alleen het geven van informatie aan ouders onvoldoende zal leiden tot grotere competenties. Hiervoor is ook beïnvloeding nodig van de persoonlijke efficacy. Hiertoe lijkt een training een passende strategie, maar een training heeft niet zonder meer invloed op de sociale norm in een sociaal netwerk. Het beïnvloeden van een sociale norm wordt versterkt door sleutelpersonen in de wijk en bestaande gemeenschappen van burgers/ouders te betrekken. Het betrekken van gemeenschappen kan gefaciliteerd worden door de training aan te passen aan de specifieke cultuur van ouders waarbij de vorm (taal, trainers) en inhoud (bespreken van specifieke opvoednormen) aansluiten bij de levingswereld van de ouders.

DOEL 4: HET PROGRAMMA BEVORDERT DE SAMENWERKING TUSSEN OPVOEDERS (LEERKRACHTEN, ANDERE PROFESSIONALS, VRIJWILLIGERS, OUDERS) EN VERSTERKT DE VISIE DAT HET GROOTBRENGEN VAN DE KINDEREN IN DE BUURT EEN GEZAMENLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID IS.

De aanleiding voor het stellen van het doel was dat in Overvecht en Kanaleneiland bewoners wel twee tot drie keer vaker overlast van jeugd ervoeren dan gemiddeld in Utrecht (WistUdata, 2016). Naast deze gemiddeld grotere overlast rapporteerden onderzoekers dat er onder ouders in Kanaleneiland veel initiatieven zijn die zich op welzijn van kinderen richtten (Kleijnen, 2009; Ridderhof-De Wilde, 2008), maar ook bleek dat er van weinig onderling vertrouwen sprake was (Ridderhof-De Wilde, 2008). Dit zijn geen gunstige omstandigheden die het ontstaan van een gedeelde opvoedverantwoordelijkheid stimuleren. De Vreedzame Wijk beoogt het ontstaan van een gedeelde opvoedverantwoordelijkheid tussen ouders en heeft ook als doel dat ouders en de school partners in de opvoeding worden (Pauw, 2013).

Interventies: Om het doel te realiseren is aan ouders informatie gegeven en volgden ouders trainingen. In deze interventies wordt het belang van de gemeenschappelijke visie en samenwerken benadrukt.

Verwachte werking van het proces

Deze interventies van het programma omvatten het volgende proces: Wanneer opvoeders in de wijk een gedeelde pedagogische visie hebben, is er een basis is voor een inhoudelijk gesprek over opvoeding waardoor men elkaar kan gaan zien als partners in de opvoeding.

Potentie van het proces voor doelrealisering

Wanneer opvoeders in de wijk een gedeelde pedagogische visie hebben, is er een basis is voor een inhoudelijk gesprek over opvoeding waardoor men elkaar kan gaan zien als partners in de opvoeding. In de analyse van dit proces is de vraag of ouders andere opvoeders (non-professionals en professionals) in de wijk gaan zien als pedagogisch partners door met elkaar te spreken over opvoeding en een gedeelde visie op opvoeden te ontwikkelen. Het pedagogisch partner zijn zou in de praktijk betekenen dat men elkaar met raad en daad ondersteunt in de opvoeding. Deze vraag is onderzocht en besproken in het onderzoek naar de pedagogische civil society (Kesselring, 2016). Bij dat onderzoek werd duidelijk dat onderlinge steun die het gevolg kan zijn van gesprekken over opvoeden en een gedeelde pedagogische visie onder ouders wenselijk, maar niet vanzelfsprekend is (zie ook De Winter, 2008, 2011; Kesselring, 2013; RMO/RVZ, 2009). Empirisch onderzoek bevestigt dat de opvoeding in het gedrang komt wanneer ouders een onvoldoende ondersteunend netwerk hebben (De Winter, Kroneman, & Baerveldt, 1999; Mannes et al., 2005; Putnam, 2016; Sampson, Morenoff en Earls, 1999). Nu stellen Fukuyama (2001) en De Vos, Glebbeek en Wielers (2009) dat de processen die te maken hebben met bevordering van onderlinge steun onder ouders moeilijk direct te beïnvloeden zijn met inzet van professionals zoals van De Vreedzame Wijk. Het bevorderen van sociale cohesie en gedeelde opvoedverantwoordelijkheid is een zaak van ouders zelf. Onderlinge communicatie tussen ouders, elkaar ontmoeten en willen samenwerken worden door Kesselring, De Winter, Horjus en Van Yperen (2013) als voorwaarden gezien voor wederzijdse ondersteuning en een gedeelde opvoedverantwoordelijkheid. Op die manier zou een pedagogische civil society (De Winter, 2008) versterkt worden, die een sociale inbedding geeft aan gezinnen en waarin kinderen tot bloei kunnen komen. In die sociale inbedding kan onderling gesprek en informele ondersteuning in de opvoeding voorkomen dat kleine moeilijkheden uitgroeien tot grote problemen (De Winter, 2011; Hermans, 2009; Kesselring, 2016).

Bij de bespreking van het derde doel is gesteld dat de belangrijke opgave voor een programma dat met ouders wil werken ligt bij het stimuleren van wat in het ASE-model een sociale norm wordt genoemd. Dat geldt voor het ontwikkelen van competenties en ook voor het bevorderen van samenwerking in de opvoeding. Dat laatste lijkt niet vanzelfsprekend te gebeuren, want ondanks het idee dat veel volwassenen denken dat ze een positieve bijdrage kunnen leveren aan de opvoeding van andermans kinderen, gebeurt dat in de praktijk weinig (Scales et al., 2004). Scales en collega's (2004) vermoeden dat deze volwassenen geremd worden door de verwachting dat de ouders hun bemoeienis niet op prijs zullen stellen. Daarom

stellen Kesselring en collega's (2013) dat het belangrijk is dat buurtbewoners elkaar ontmoeten en in gesprekken consensus (sociale norm) bereiken over wat wenselijk is voor de ontwikkeling van hun kinderen (Blokland, 2008; RMO/RVZ, 2009; Flap & Völker, 2005; Scales, 2004).

Als sterkste vorm van onderling contact en steun zien Kesselring en collega's (2013) de vorming van netwerken en gemeenschappen, waarbij ouders elkaar herhaaldelijk kunnen ontmoeten en ondersteunen. Jager (2015) stelt dat alleen het samenwonen in een geografische buurt onvoldoende voorwaarde is voor een samenleving waarin opvoeders elkaar wederzijds ondersteunen. Zij ziet alleen organisaties van het maatschappelijk middenveld (zelforganisaties en burgerinitiatieven) als een realistisch uitgangspunt voor versterking van onderlinge ondersteuning in de buurt. Ook Sharkey, Torrats-Espinosa, en Takyar (2017) en Van Stokkom en Toenders (2010) menen dat gemeenschappen de belangrijkste potentiële trekkers zijn van verbetering van een buurt. Empirische literatuur laat zien dat netwerken een positieve invloed op sociale samenhang hebben (Bijl, Boelhouwer, Pommer, & Andriessen, 2015; Oppelaar & Wittebrood, 2006; Sampson, 1989; Sampson & Morenoff, 1999). Empirische bevestiging is er ook in de audit van de Britse Big Society (Sloccock, 2015), het programma dat zelfwerkzame communities in Engeland moest stimuleren. Hierin wordt de cruciale rol van sociale structuren (o.a. gemeenschappen) als trekker van wederzijdse steun geschetst. De audit laat zien dat er in stedelijke achterstandswijken vaak een gebrekkige cohesie is die het ontstaan van sociale structuren belemmert. Dit kan onderlinge ondersteuning voor bewoners van achterstandswijken minder vanzelfsprekend maken dan voor de gemiddelde burger. In die gevallen stellen Kesselring en collega's (2013), Van Ewijk (2006) en Van Stokkom en Toenders (2009) dat professionals een rol kunnen hebben bij het creëren van mogelijkheden voor ontmoeting en samenwerking tussen ouders. Ze bevelen aan dat professionals voor ouders die het niet lukt sociaal kapitaal op te bouwen en een substituut sociaal kapitaal te vormen: linking sociaal kapitaal (Fisher & Gruescu, 2011; Walraven, 2012). Dat zou dan wel een tijdelijk en substituut sociaal kapitaal zijn, want De Vos en collega's (RMO/RVZ, 2009) stellen dat professionals een tekort aan sociale steun uit de directe omgeving nooit helemaal kunnen compenseren.

Ook het samenwerken en delen van de opvoedverantwoordelijkheid tussen ouders en professionals blijkt uit de literatuur ingewikkeld te zijn. Ouders kunnen het gevoel hebben dat de relatie met professionals niet gelijkwaardig is. Ze kunnen zich inferieur voelen in het domein van de professional die wordt gezien als deskundige, zo blijkt uit empirische (Benson, Scales, & Mannes, 2003; Mannes, 2003; Vandebroek, Boonaert, Van der Mespel, & De Brabandere, 2007) en theoretische literatuur (Boumans, 2012; Freire, 2005; Hermanns, 2009). Professionals kunnen onbedoeld signalen geven die ouders ontmoedigen zich te uiten (Benson, Scales, & Mannes, 2003). Dat kan komen doordat zij als dominante partij in staat zijn om anderen impliciet op te leggen hoe een situatie begrepen dient te worden (Freire, 2005). Dit wordt

articulatiemacht genoemd (WRR, 2007; Biesta, 2008). Onder andere de overheid, politici, scholen, wetenschap, en de media worden gezien als partijen met articulatiemacht⁷⁹. Voorbeeld is de nadruk op veiligheid, zoals dat soms in de politiek gebeurt, of het kunnen bepalen wat normaal en abnormaal gedrag is in een buurt, in voorzieningen en ook in de opvoeding. Niet alle burgers hebben evenveel articulatiemacht. Burgers die zich onmachtig voelen kunnen zich terugtrekken in eigen groepen omdat ze zich niet kunnen identificeren met de dominante cultuur.

Freire (2005) beschouwt de asymmetrische verhouding van machtigen en onmachtigen als een vorm van onderdrukking en ontwikkelde een praktijk die burgers helpt zich te emanciperen. Empowerment kan gezien worden als de eigentijdse en gedepolitiseerde variant van Freires emancipatie. In theoretische literatuur (zie o.a. Boumans, 2012 en 2015; Van Regenmortel, 2009) en empirische literatuur (Boumans, 2015; Hewitt, Crane, & Mooney, 2010) is bevestiging te vinden van de werkzaamheid van empowerment. Deze start met een grondhouding van empathie. Empathie wordt ernstig genomen in deze literatuur. Freire, die beschouwd kan worden als grondlegger van de empathische aanpak van achterstelling en emancipatie van onmachtige burgers, gebruikte voor empathie radicale en niet mis te verstane taal. Voor hem is liefde voor de onderdrukte mens het uitgangspunt dat de relatie gelijkwaardig maakt. Het woord 'love' of vervoegingen daarvan komt 50 keer voor in zijn *Pedagogy of the Opressed* (2005). Boumans (2015) geeft richtlijnen voor het handelen die ze uitdrukkelijk *geen methodiek* noemt (zie ook Regenmortel, 2009). Geen methodiek betekent dat bij empowerment niet de methoden en deskundigheid van de professional, maar het proces van de ouder in de context van het eigen leven leidend is (Boumans, 2015, p. 58). Dit proces centraal stellen is erkenning van de eigenwaarde van de ouder (Boumans, 2015, p. 58). Professionele ondersteuning zou daarbij aan moeten sluiten. In de literatuur over empowerment vinden we ook handelingsrichtlijnen voor de benadering van mensen die zich onmachtig voelen: het perspectief kiezen van de doelgroep, streven naargelijkwaardige samenwerking, aansluiten bij de eigen noden, het versterken van de kracht van de doelgroep (Biesta, 2011; Boumans, 2012, 2015; De Wolff et al., 2013).

Concluderend: De effectiviteit van het proces van De Vreedzame Wijk voor het bereiken van gedeelde opvoedverantwoordelijkheid onder ouders kan rekenen op beperkte steun vanuit de literatuur. Het bevorderen van het delen van de opvoedverantwoordelijkheid lijkt ingewikkeld om te beïnvloeden door professionals of een programma. Een voorwaarde lijkt te zijn dat er voldoende sociale structuren in de wijk zijn waar mensen elkaar kunnen ontmoeten en elkaar informeel kunnen ondersteunen (netwerken, gemeenschappen en zelforganisaties). Ouders zijn in de regel zelf staat om een steunend netwerk op te bouwen of lid te worden van een steunende gemeenschap. Wanneer het ouders op eigen kracht niet lukt

⁷⁹ Wordt ook wel framing genoemd. Voorbeelden: gelukzoeker voor asielzoeker, hangjongere voor jongeren die op straat met vrienden praat.

om deze voorwaarde te realiseren, kunnen bij De Vreedzame Wijk betrokken professionals daarbij ondersteuning geven. Die ondersteuning dient empathisch te zijn en gericht te zijn op meer grip op de eigen leefomstandigheden krijgen (empowerend). Als tweede voorwaarde moet het voor ouders duidelijk zijn wat ze van elkaar kunnen verwachten op het gebied van pedagogisch handelen in de omgang met (elkaar) kinderen in de buurt.

4.3.3 DOELEN GERICHT OP PROFESSIONALS EN HUN INSTELLINGEN

Deze paragraaf bespreekt de potentiële effectiviteit van processen die doel 3, 4 en 5 zouden kunnen realiseren. Hier zijn professionals en professionele instellingen de doelgroep.

DOEL 3: HET PROGRAMMA BEVORDERT DAT OPVOEDERS COMPETENTER OPVOEDEN DOOR HET BENUTTEN VAN PEDAGOGISCHE PRINCIPES VAN DE VREEDZAME SCHOOL.

De aanleiding voor het stellen van het doel was dat kinderwerkers zich vaak niet competent voelden om de activiteiten ordelijk en succesvol te laten verlopen. Kinderen en kinderwerkers kwamen regelmatig in conflicten tegenover elkaar te staan. Met de invoering van De Vreedzame Wijk wilde de gemeente Utrecht de pedagogische competenties van kinderwerkers versterken. In trainingen van De Vreedzame Wijk voor professionals (kinderwerkers, sporttrainers, politieagenten, verlengde schooldag docenten, welzijnswerkers, etc. Zie § 2.2.4) worden op allerlei didactische manieren de drie hoofdthema's uit De Vreedzame School behandeld: positieve sociale omgang, conflictoplossing/mediatie en het vergroten van de verantwoordelijkheid van kinderen (Pauw & Verhoeff, 2012).

Interventies: Kinderwerkers worden getraind om kinderen meer verantwoordelijkheid te geven en hen te stimuleren conflicten te mediëren. Kinderwerkers voeren een herkenbaar Vreedzame aanpak in de kinderactiviteit in.

Verwachte werking van het proces

De ontwikkelaars zetten interventies in waarvan ze verwachten dat ze werkzaam waren. De verwachting van de werkzaamheid was: Als professionals getraind zijn met een Vreedzame Wijk-cursus zullen ze pedagogisch competent worden. Hiermee kunnen professionals beter aansluiten bij op Vreedzame Scholen aangeleerde competenties van kinderen.

Potentie van de processen voor doelrealisering

Proces: Als professionals getraind zijn met een Vreedzame Wijk-cursus zullen ze pedagogisch competent worden. In de analyse van dit proces is de vraag of professionals door een Vreedzame Wijk-cursus pedagogisch competent worden. Uit de analyse van empirische en theoretische literatuur blijkt dat het proces van competentievergroting door training bij professionals en bij ouders parallellen vertoont (zie § 4.3.2). In De Vreedzame Wijk training van worden pedagogische competenties en de uitgangspunten

daarvan besproken, zodat deze geïnternaliseerd worden en een positieve attitude ontstaat ten aanzien van de Vreedzame competentie (Hajian, 2019; Pellegrino, 2017). Het begrijpen van de competentie en de achtergronden daarvan kan professionals de expertise geven die hun in staat stelt de competentie aan te passen aan nieuwe situaties en domeinen (Akkerman & Bakker, 2011; Carbonell, Stalmeijer, Könings, Segers, & van Merriënboer, 2014). Een training van vaardigheden kan bijdragen aan versterking van de efficacy door in de training te oefenen met vaardigheden en vervolgens op de werkplek verder te experimenteren. Door alle professionals die met kinderen of ouders werken te trainen wordt de sociale norm versterkt die individuen en groepen aanzet tot participeren in het programma (De Vries, 1993). Ook het trainen van hele teams van professionals draagt bij aan de versterking van een Vreedzame sociale norm (Nyborg et al., 2016).

Concluderend: Trainingen voor professionals kunnen volgens theoretische en empirische literatuur potentieel effectief zijn als ze professionals de expertise geven waarmee ze ook in nieuwe situaties de competent kunnen handelen.

DOEL 4: HET PROGRAMMA BEVORDERT DE SAMENWERKING TUSSEN OPVOEDERS (LEERKRACHTEN, ANDERE PROFESSIONALS, VRIJWILLIGERS, OUDERS) EN VERSTERKT DE VISIE DAT HET GROOTBRENGEN VAN DE KINDEREN IN DE BUURT EEN GEZAMENLIJKE VERANTWOORDELIJKHEID IS.

De aanleiding voor het stellen van het doel was dat niet in alle wijken sprake was van een goede samenwerking tussen professionals. In Kanaleneiland omschreven welzijnswerkers de samenwerkingscultuur als "ieder voor zich", waardoor professionals het idee hadden er alleen voor te staan. In Overvecht was deze samenwerking beter. Omdat professionals en beleidsmakers merkten dat De Vreedzame Wijk een positieve invloed op had op de samenwerking van professionals, koos de gemeente voor inzet van dit programma. Het programma beoogt het ontstaan van een gedeelde opvoedverantwoordelijkheid tussen professionals die met kinderen en hun ouders in de wijk werken.

Verbetering van communicatie en samenwerking op opvoedingsgebied lijkt onder welzijnsprofessionals eenvoudig te realiseren. Het is de kerntaak van professionals de ontwikkeling van kinderen te bevorderen en naast ouders mede-opvoedverantwoordelijkheid te dragen (Nederlands Jeugd Instituut, 2009). Bovendien zijn kinderwerkers opgeleid om deze taak te volbrengen. We mogen dan ook aannemen dat individuele kinderwerkers een ondersteunende attitude en voldoende efficacy hebben voor deze taak. Een stimulerende sociale norm ontstaat zodra de gemeenschappelijke welzijnsorganisaties beleid op basis van de visie van gedeelde opvoedverantwoordelijkheid aannemen (De Vries, 1993; Nyborg et al., 2019). Dat wordt het uitgangspunt voor de in dienst zijnde uitvoerend professionals. Bij doel 4 in § 4.3.2. is uiteengezet welke barrières kunnen ontstaan in de samenwerking tussen professionals en ouders. Hierna, bij doel 5, wordt uiteengezet wat de voorwaarden zijn voor het samenwerken van wijkinstellingen.

Concluderend: Verbetering van communicatie en samenwerking op opvoedingsgebied lijkt niet ingewikkeld. Samenwerken is al kerntaak van kinderwerkprofessionals. Wanneer de instellingen waar ze werken de visie van de gedeelde opvoedverantwoordelijkheid omarmt is het ook de richtlijn voor professionals. Bij doel 5 wordt dit verder geanalyseerd.

DOEL 5: HET PROGRAMMA VERSTERKT HET GEMEENSCHAPPELIJKE PEDAGOGISCH BELEID VAN WIJKINSTELLINGEN MET DE VREEDZAME SCHOOLMETHODEN.

De aanleiding voor het stellen van het doel was dat niet in alle wijken sprake was van een goede samenwerking tussen professionele organisaties. In Kanaleneiland werd samenwerking omschreven als een eilandcultuur (Ridderhof-de Wilde, 2008). In Overvecht was de samenwerking tussen de wijkinstellingen beter mede door de informele Vreedzame Wijk. Vanwege de positieve invloed van De Vreedzame Wijk op de samenwerking tussen opvoeders, koos de gemeente voor invoering van dit programma.

Interventies: Alle organisaties in de wijk die met kinderen en hun ouders werken worden gestimuleerd om vanuit eenzelfde visie een gezamenlijke agenda te hanteren voor het jeugdbeleid in de wijk en in dat kader concreet samen te werken.

Verwachtingen van de werking van de processen

Als organisaties in de wijk die met kinderen en ouders werken eenzelfde visie met één aanpak hanteren zal de onderlinge samenwerking onder hun personeel beter worden.

Potentie van het proces voor doelrealisering

Als organisaties in de wijk die met kinderen en ouders werken eenzelfde visie met één aanpak hanteren zal de onderlinge samenwerking onder hun personeel beter worden. In de analyse van dit proces is de vraag of onderlinge communicatie en samenwerking onder personeel van pedagogische wijkorganisaties verbetert als de organisaties gaan werken met eenzelfde visie met één aanpak. In de literatuur kunnen we veel onderzoek vinden naar de voorwaarden voor positieve jeugdontwikkeling (Catalano et al., 2004; McLaren, 2002; Leffert et al., 1998; Lerner et al., 2011; Sampson, Morenoff, & Earls, 1999), maar de manier waarop die voorwaarden georganiseerd worden krijgt minder aandacht. Benson en Scales (2011) stellen dat het proces waarmee pedagogisch wijkbeleid is vormgegeven nog weinig onderzocht is (Provan, Fish, & Sydow, 2007; Bartels, 2018). In de literatuur⁸⁰ was samenwerken meestal gerelateerd aan hulpverlening. Een overzicht van werkzame factoren geven Van Delden (2009) en Van Tomme, Voets en Verhoest, (2011). Van Delden beschreef een goed bij de Vreedzame Wijk passend en samenhangend

⁸⁰ Zoektermen: samenwerken professionals welzijn dienstverlening, effectieve netwerk samenwerking welzijn (Nederlands en Engels)

model voor het opzetten van samenwerking van professionals en hun instellingen in de publieke dienstverlening. Die samenwerking vindt hij complex, want meestal zijn veel dienstverleners betrokken, die elk met een eigen agenda, gemakkelijk langs elkaar heen kunnen werken. Daarom ziet vrijwel iedereen voordelen bij een goede samenwerking tussen diensten: efficiënter gebruik van middelen, een effectiever aanpak van complexe problemen en beter diensten voor cliënten (van Delden, 2009, p. 35).

Van Delden (2009) beschrijft drie drijvende factoren voor succesvolle samenwerking en twee stagnerende factoren. De eerste drijvende impuls noemt hij de *intentionele impuls*, samengevat als "bedenk wat moet" (p. 145) betreft "gezamenlijke oriëntatie op een aantrekkelijk en haalbaar doel" (p. 178). Een gevoelde urgentie op bestuurlijk niveau geeft aanzet tot deze impuls. Hierna volgt een proces van gezamenlijke doelformulering dat zich "uitstrekt tot soms honderden betrokken personen" (p. 156). Het gezamenlijk reflecteren op oplossingen kan euforie oproepen over de "gezamenlijke expeditie" (p. 145). Ook Benson en Scales (2011) lijken dit enthousiasme te herkennen wanneer ze aangeven dat hun meetmethode van ontwikkelingsindicatoren (40 Assets) "become a language of the common good, uniting sectors, citizens, and policy in the pursuit of shared goals for all children and adolescents" (p. 675). Mannes en collega's (2005) spreken van een "shared vision that unites" en een "common purpose and commitment ... that allows for collaboration and synergy" (p. 244). De tweede impuls is de *activistische impuls*, "doen wat moet" (p. 146). Deze bewerkstelligt verandering door concrete actie. Professionals met een ruim mandaat en dito verantwoordelijkheid (Van Tomme e.a. 2011) werken over instellingsgrenzen heen met een concreet plan en al doende leren ze, delen de uitkomsten en vangen elkaar op. De werkwijze geeft "tevredenheid, ... een groot vertrouwen in eigen kunnen" (p. 146). De derde *verbindende impuls*, "steun elkaar" levert consolidering van de samenwerking op. Partners raken vervlochten in een duurzame samenwerking waarin ze erkennen dat belangen verschillen, maar dat ze vooral belangenovereenkomsten hebben. Organisaties zijn geneigd "elkaar af en toe wat te gunnen, soms tegen het eigen belang in" (p. 147). Volgens Van Delden vergroot de stabiliteit in de samenwerking de loyaliteit onder de samenwerkingspartners.

Voorwaarden voor de effectiviteit: Van Delden noemt als eerste stagnatie de schijnsamenwerking die veroorzaakt wordt door onvoldoende aandacht voor gezamenlijke reflectie (p. 94) (zie ook Bartels, 2018). De tweede stagnatie is eilandsamenwerking, die veroorzaakt wordt door gebrekkige consolidering van de samenwerking.

Een belemmering voor een community-programma kan zijn dat bij de te betrekken wijkinstaties uitsluitend gedacht wordt aan professionele instellingen en dat zelforganisaties van burgers over het hoofd gezien worden. Zoals hierboven beschreven is kan het organiseren van eenduidigheid van pedagogisch beleid onder professionele instellingen complex maar realiseerbaar zijn. Het betrekken van burgers en hun zelforganisaties in gemeenschappelijk pedagogisch beleid lijkt meer complex. Een expert wees op het onderzoek van Mannes (2003) en Nakkula, Foster, Mannes en Bolstrom (2010). Deze beschrijven onderzoek

naar de invoering van het community-programma HC • HY⁸¹ in vier Amerikaanse steden. Hierbij wordt bij het rekruteren van instellingen geen onderscheid gemaakt tussen professionele en vrijwilligersorganisaties. Aan beide wordt gerefereerd als sectoren in de infrastructuur van de gemeenschap (Mannes, 2003). Hier worden geloofsgemeenschappen, scholen, rechtshandhaving (politie), bedrijven en individuen mee bedoeld (Nakkula et al., 2010). Al deze sectoren in de sociale infrastructuur worden uitgenodigd mee te doen in een gezamenlijke missie. Een andere expert wees op onderzoek van Berman, Murphy-Berman en Melton (2008, p. 134) dat ook het betrekken van "community sectors (e.g., religious organizations, public safety agencies, small business)" beschrijft. Community sectors vervullen volgens hen een centrale rol in het programma Strong Communities. Zij stellen dat het uitnodigen van deze community sectoren grote inspanning vereiste: "Outreach workers successfully and continuously penetrated a wide variety of community institutions." (p. 134). Niet alleen volwassenen werd gevraagd mee te doen, ook jongeren die in deze processen vaak over het hoofd worden gezien, werden via jeugdleden bij de programma's betrokken en gevraagd mee te denken over de verdere ontwikkeling (zie ook Nakkula et al., 2010; Imm, Kehres, Wandersman, & Chinman, 2006). In meerdere artikelen (Akkerman & Bakker, 2011; Berman et al., 2008) wordt beschreven dat het doorbreken van grenzen tussen groepen (bijvoorbeeld professionals en non-professionals, etnische groepen) gefaciliteerd kan worden door verbindende personen die goed bekend zijn in de beide domeinen. Ze kunnen competenties, waarden en methodieken opgedaan in het ene domein vertalen en overdragen op mensen binnen het andere domein

Overigens beschrijven Mannes (2003) en Nakkula en collega's (2010) dat die ontwikkelingen in elk van de steden zeer verschillend waren en een eigen dynamiek kregen. Ze stellen ook dat de processen inherent gecompliceerd waren. Mannes (2003) beschrijft hierover dat de lokale stuurgroepen zelf ook het karakter kregen van een zelforganisatie. Dat betekende dat deze groepen zelf beslisten welke doelen en aanpak ze kozen. Dit zelforganiserend karakter maakte de projecten onvoorspelbaar, maar bewerkstelligde ook een grote betrokkenheid, eigenaarschap en energie gevende voldoening bij de betrokkenen. De rol van de professional wijzigde daarmee van organiserende partij naar een partij die verbinding brengt tussen de diverse actoren in de wijk. Soortgelijke processen worden ook beschreven in de Community Toolbox van de Universiteit van Kansas⁸², in *Pedagogy of the Oppressed* van Freire (2005) en de theorie en praxis rond empowerment (Boumans, 2012 en 2015).

Concluderend. Er is voldoende literatuur die de effectiviteit van de processen met betrekking tot de samenwerking van professionals ondersteunen. Professionals kunnen met een gezamenlijke pedagogische missie samenwerken als de organisaties waar ze werken besluiten te gaan samenwerken. Organisaties in de wijk kunnen programmatisch samenwerken als het programma een inhoudelijke drive bij professionals

⁸¹ Healthy Communities-Healthy Youth

⁸² <http://ctb.ku.edu/en>

weet te mobiliseren, de uitvoering een activistische stijl van werken heeft en de samenwerking geconsolideerd wordt in samenwerkingsstructuren.

Ook voor de samenwerking tussen professionals en burgers, zelforganisaties is er literatuur die de effectiviteit kan ondersteunen. Bevorderend voor het contact met zelforganisaties is het wanneer iemand uit de zelforganisatie het gedachtengoed van het programma kan overdragen binnen de zelforganisatie. In de literatuur wordt als voorwaarden genoemd dat alle sectoren die actief zijn in de buurt (professionele organisaties, maar ook zelforganisaties, religieuze organisaties, bedrijven, overheidsinstanties en jeugd) betrokken worden in de gezamenlijke missie in de buurt. Dit vraagt veel investering in, onder andere, het ondersteunen van bestaande sociale structuren in een wijk. De tweede voorwaarde is dat (representanten van) die sectoren beslissingsbevoegdheid krijgen in de lokale stuurgroepen.

4.4 BEKNOPTE PROGRAMMA-IMPACTTHEORIE VAN DE VREEDZAME WIJK

Op grond van de inzichten aangedragen door experts en de literatuurstudie worden hier de contouren van de programma-impacttheorie geschetst. Deze beschrijft de doelen en de potentieel effectieve processen die kunnen leiden tot realisering van de doelen van De Vreedzame Wijk en het geeft aan wat indicatoren kunnen zijn voor de effectevaluatie. De programmatheorie geeft inzicht in de haalbaarheid van de doelen en geeft indicaties hoe het programma mogelijk verbeterd kan worden.

4.4.1 DOELEN GERICHT OP KINDEREN

1) Het programma bevordert dat kinderen de op De Vreedzame School geleerde competenties ook in de wijkcontexten toepassen.

Als interventie worden in het Vreedzame kinderwerk zo veel mogelijk de kenmerkende Vreedzame kenmerken ingevoerd (beeldmerk, taalgebruik, attributen etc.) en kinderen worden gestimuleerd hier hun Vreedzame competenties in te zetten. Deze overeenkomende kenmerken van kinderwerk en Vreedzame School (de uitvoeringsomgeving lijkt op de leeromgeving) faciliteren de generalisatie van de Vreedzame competenties naar de kinderactiviteit of andere wijkcontext. Een tweede faciliterend proces voor generalisatie van competenties is dat kinderen de achterliggende principes van hun competentie begrijpen. Hierdoor kunnen ze hun competentie aanpassen aan nieuwe situaties. Een derde faciliterend proces is dat kinderwerkers in die wijkcontext een duidelijk herkenbare Vreedzame sociale norm vestigen door kinderen die hun Vreedzame competenties inzetten als voorbeeld te nemen. Deze maakt impliciet en expliciet aan kinderen kenbaar dat van hen verwacht wordt dat zij zich gedragen naar de normen van De Vreedzame School. Voorwaarde voor doelrealisering is dat de kinderen de competenties beheersen (efficacy), een po-

satieve attitude hebben (begrijpen hoe de competentie wenselijke doelen dient) ten opzichte van het uitvoeren van de competenties. Daarnaast is het een voorwaarde dat kinderen zichzelf niet zien als deel van een groep die in conflict is met de cultuur van De Vreedzame Wijk.

Voor een evaluatie is van belang te meten: Het opmerken van Vreedzame sociale norm die het inzetten van stappen uit het stappenplan faciliteert is te meten met het herkennen van Vreedzame kenmerken in de omgeving. De Vreedzame competenties zijn te meten met het inzetten van het stappenplan (voor conflictoplossing). Geanalyseerd wordt of herkenning van Vreedzame kenmerken en het aantal stappen van het stappenplan dat kinderen zeggen te gebruiken met elkaar verband houden.

2) Het programma bevordert dat kinderen met verantwoordelijkheid participeren in hun leefomgeving en kinderactiviteiten. Daarmee wordt hun burgerschapszin bevorderd.

De interventie van het programma is dat kinderen worden gevraagd, uitgedaagd en geleerd verantwoordelijkheid te nemen in de uitvoering en besluitvorming. Het aanleren van het nemen van verantwoordelijkheid wordt programmatisch aangepakt in De Vreedzame School. De realisering van het doel wordt bevorderd doordat De Vreedzame Wijk een integrale samenwerking heeft met De Vreedzame School. In de kinderactiviteiten kan dit doel gerealiseerd worden als kinderen persoonlijk gevraagd wordt om een taak of verantwoordelijkheid op zich te nemen. Het is waarschijnlijk dat kinderen daarop in zullen gaan omdat ze behoefte hebben iets voor anderen te betekenen en van betekenis te zijn. Een tweede stimulerend proces dat ingezet kan worden is dat kinderwerkers de rol van de vrijwilliger aan kinderen toelichten en een taak voorstructureren en het kind de ruimte geven om eigenaar te worden van de taak. Als het kind de taak uitvoert kan het ondersteund worden met suggesties en bemoediging. Het collectief verantwoordelijk maken voor een taak is stimuleert het verantwoordelijkheidsgevoel van kinderen.

Voor het vormgeven van een effectieve stimulering voor verantwoordelijk gedrag in de wijk wordt het volgende aanbevolen: het betrekken van belanghebbenden in de wijk bij het programma, het aansluiten bij behoeften en het gebruik maken van aanwezige bronnen, het monitoren van de invoering en resultaten en het daarover rapporteren.

Burgerschapszin bij kinderen kan bevorderd worden wanneer kinderen meer verantwoordelijkheid krijgen in hun leefomgeving en bij de kinderactiviteiten. Verantwoordelijkheid dragen stimuleert verantwoordelijkheidsgevoel en de bereidheid om bij te dragen aan de gemeenschap. Alleen het (leren) dragen van verantwoordelijkheid is niet voldoende voor de vorming van burgerschapszin gericht op sociale gerechtigheid. Hiervoor is ook kritische reflectie op maatschappelijke verhoudingen nodig. Voorwaarde voor het kunnen inzetten van verantwoordelijkheid en burgerschapscompetenties is dat deze niet ondergraven worden door een antisociale omgeving.

Voor een evaluatie is van belang te meten: de gegeven sociale steun is te meten met het gestimuleerd zijn bij een taak door de sociale omgeving. Burgerschap (bijdragen aan de gemeenschap) kan gemeenten worden met de mate van het dragen van verantwoordelijkheid in de kinderactiviteit, het vrijwillig doen van taken. De positieve relatie tussen het dragen van verantwoordelijkheid/ vrijwillig doen van taken en het daartoe gestimuleerd zijn door de sociale omgeving is de aanwijzing dat het programma tot verandering van gedrag kan leiden.

4.4.2 DOELEN GERICHT OP OUDERS

3) Het programma bevordert dat opvoeders meer competent zijn in de opvoeding door het benutten van pedagogische principes van De Vreedzame School.

De interventie van het programma is dat opvoeders worden geïnformeerd over en getraind in het versterken van Vreedzame competenties bij kinderen, zoals het omgaan met verantwoordelijkheid en het helpen oplossen van conflicten.

Voor toename van competenties van ouders op enige schaal is, naast een inhoudelijke boodschap, nodig dat de sociale norm en persoonlijke efficacy in de buurt te versterkt worden. Meer effecten mogen verwacht worden wanneer sleutelpersonen betrokken raken en groepen van ouders, zoals in zelforganisaties, bereid zijn een training te doen.

Kenmerken van een werkzame oudertraining zijn dat ouders leren over emoties te praten, emotionele veiligheid bieden en zelfstandigheid te bevorderen, leiding te geven en structuur te bieden, informatie en uitleg te geven aan kinderen. Didactische elementen zijn: Ouders leren de specifieke Vreedzame pedagogische competenties, het wordt ze voorgedaan en ouders oefenen hiermee in rollenspelen en in huiswerkopdrachten met hun eigen kinderen.

Om trainingen aan te laten sluiten bij de culturele achtergrond van ouders kunnen aanpassingen gedaan worden in de vorm (bijvoorbeeld door trainers te kiezen uit de eigen groep) en inhoud (er worden bijvoorbeeld thema's die spelen in de doelgroep).

Voor de evaluatie dient gemeten te worden: kennis hebben van De Vreedzame Wijk en deze positief waarderen, een toename van de voorwaarden voor competent handelen: een positieve attitude, sociale norm en efficacy ten aanzien van de competentie. Een bemiddelende factor kan de mate zijn waarin men het programma en haar uitvoerenden ziet als passend bij de eigen cultuur.

4) Het programma bevordert de samenwerking tussen opvoeders (leerkrachten, andere professionals, vrijwilligers, ouders) en versterkt de visie dat het grootbrengen van de kinderen in de buurt een gezamenlijke verantwoordelijkheid is.

De interventie is dat individuele ouders, groepen ouders en zelforganisaties van ouders meedoen in trainingen en bijeenkomsten waar men kan werken aan verbetering van de pedagogische situatie op school of in de wijk. Binnen zelforganisaties komen ouders gemakkelijker tot wederzijdse ondersteuning en stimulering. Hier kunnen ouders elkaar duidelijk maken wat ze van elkaar kunnen verwachten op het gebied van pedagogisch handelen ten opzichte van (elkaars) kinderen in de buurt. Interventies voor ouders zijn empowerend van aard.

Voorwaarde voor het bevorderen van samenwerking bij het grootbrengen van kinderen is dat er voldoende sociale structuren in de wijk te zijn waar mensen elkaar kunnen ontmoeten en elkaar informeel kunnen ondersteunen (netwerken, gemeenschappen zoals zelforganisaties). Waar ouders of bewoners niet in staat te zijn om een informeel steunend netwerk op te bouwen, kunnen ze ondersteuning van professionals krijgen.

In de empirische metingen onder ouders en professionals kan de (toename van) samenwerken onder de invloed van het programma gemeten worden door ouders te vragen naar de bereidheid om samen te werken in de opvoeding als een voorwaarde, de perceptie van samenwerking tussen opvoeders in de wijk. De kwaliteit van die samenwerking kan gemeten worden door de mate van gelijkwaardigheid in samenwerking tussen professionals en ouders te meten. Het samenwerken in opvoeding van kinderen kan gemeten worden door het zich feitelijk inzetten in sociale structuren (het doen van vrijwilligerswerk met kinderen).

4.4.3 DOELEN GERICHT OP PROFESSIONALS

3) Het programma bevordert dat opvoeders meer competent zijn in de opvoeding door het benutten van pedagogische principes van De Vreedzame School.

De doelrealisering vindt plaats wanneer professionals in trainingen argumenten aangereikt krijgen voor een positieve attitude en wanneer door middel van uitleg en oefening de efficacy wordt versterkt. De efficacy wordt ook versterkt wanneer cursisten gestimuleerd worden de competentie toe te passen op nieuwe situaties. Een sociale norm kan ontstaan wanneer substantiële aantallen personen in een context worden getraind en wanneer opinieleiders het gedachtegoed van het programma uitdragen.

4) Het programma bevordert de samenwerking tussen opvoeders (leerkrachten, andere professionals, vrijwilligers, ouders) en versterkt de visie dat het grootbrengen van de kinderen in de buurt een gezamenlijke verantwoordelijkheid is⁸³.

5) Het programma versterkt het gemeenschappelijke pedagogisch beleid van wijkinstellingen met De Vreedzame Schoolmethoden.

Doelrealisering vindt plaats wanneer welzijnsorganisaties een gemeenschappelijke beleid op basis van de visie van gedeelde opvoedverantwoordelijkheid aannemen. Zo wordt dit beleid uitgangspunt voor de uitvoerende professionals. Professionals kunnen met een gezamenlijke pedagogische missie samenwerken als het programma een inhoudelijke drive bij professionals weet te mobiliseren, de professional in de uitvoering een activistische stijl van werken heeft en de samenwerking geconsolideerd wordt in samenwerkingsstructuren.

In de empirische metingen onder professionele opvoeders wordt de samenwerking tussen professionals gemeten met: het overtuigd zijn van de urgentie van samenwerking, een activistische manier van samenwerken en het consolideren van de samenwerking in structuren. Daarnaast dient onderzocht te worden in hoeverre de interventies zich richten op organisaties van burgers (zelforganisaties).

De samenwerking tussen professionals, burgers en zelforganisaties wordt bevorderd wanneer alle sectoren die actief zijn in de buurt (professionele organisaties, maar ook zelforganisaties, religieuze organisaties, bedrijven, overheidsinstanties en jeugd) betrokken worden bij de gezamenlijke missie en bij de acties in de buurt. Faciliterend is het wanneer iemand uit de zelforganisatie optreedt als intermediair tussen het programma en de zelforganisatie. De sectoren krijgen beslissingsbevoegdheid in de lokale stuurgroepen van het programma.

Voor een evaluatie kan de betrokkenheid van buurtactoren gemeten worden met: de (toename van) prevalentie van feitelijke participatie in acties en beslissingsbevoegdheid van vrijwilligerswerk, commerciële - en professionele buurtactoren.

4.5 CONCLUSIE

In dit hoofdstuk is de programma-impacttheorie van De Vreedzame Wijk geschetst. Hierbij wordt een logisch verband gezocht tussen doelen, interventies, verwachte processen en de mate van doelrealisering die volgens de literatuur van dat proces verwacht mag worden. Deze studie in empirische en theoretische

⁸³ Doel 4 wordt samen met doel 5 besproken.

wetenschappelijke literatuur geeft argumenten dat de meeste processen in de Vreedzame Wijk-interventies kunnen leiden tot sterkere effecten en meer kans op doelrealisering. Zo wordt het dragen van verantwoordelijkheid, het inzetten van competenties voor conflictoplossing bevorderd naarmate de plaats waar kinderen de competenties leren lijkt op de plaats waar ze deze gaan uitvoeren en naarmate kinderen hier toe worden gestimuleerd en uitgenodigd. Het dragen van verantwoordelijkheid kan leiden tot burgerschapsontwikkeling als deze gericht is op sociale rechtvaardigheid en gepaard gaat met kritische reflectie. De Vreedzame Wijk-aanpak voor ouders had in de onderzoeksperiode vooral individuele ouders op het oog en in mindere mate de ouders als groep. Er zijn wetenschappelijke argumenten die wijzen in de richting van een groepsgerichte aanpak van ouders. Mede om deze reden is de verwachte effectiviteit van het programma met betrekking tot ouders laag. De interventies voor competentievergroting bij professionals en onderling samenwerken zijn potentieel effectief onder de voorwaarde dat competenties het praktische nut er van inzien, dat alle wijkorganisaties participeren, dat er voldoende vaardigheidstrainingen zijn, en dat er voldoende wordt samengewerkt tussen de betrokken organisaties. Uit het onderzoek blijkt dat het samenwerken tussen professionals en ouders in een achterstandspositie niet makkelijk te realiseren is. Het vraagt een grote investering in tijd en energie van professionals. Verder zijn er aanwijzingen dat de samenwerking bevorderd wordt als ouders beslissingsbevoegdheid in het programma te krijgen.

Dit hoofdstuk heeft betrekking op de potentie van de processen die worden ingezet in een programma. Potentiële effecten aangetoond in een solide programma-impacttheorie leveren argumenten om het programma te continueren. De uitkomsten van het hierna volgend empirisch onderzoek (hoofdstukken 5, 6 en 7) waarbij de indicatoren die in 4.4 genoemd zijn onderzocht worden om te zien of die potentie ook waargemaakt kan worden in de vaak complexe maatschappelijke context. Die analyse is in het belang van gemeenten die zich gesteld zien voor de uitdaging om democratisch burgerschap te bevorderen. Die uitdaging kan beginnen bij de opvoeding van kinderen (De Winter, 2011). Deze gezamenlijke onderzoeksactiviteiten zijn een passende manier om de realiteitswaarde van het programma en zijn doelstellingen te beschrijven.

5. DE VREEDZAME WIJK EN VERANDERINGEN BIJ KINDEREN

5.1 INLEIDING

In voorgaande hoofdstukken is beschreven hoe er in de wijken Overvecht en Kanaleneiland in het eerste decennium van 2000 onrust ontstond onder ouders en andere opvoeders vanwege problemen met kinderen in de buurt. Volgens een wijkenmonitor uit 2008 ervoeren bewoners in beide wijken gemiddeld vaker ernstige overlast van jeugd dan gemiddeld in Utrecht (Utrecht, 2009). Daarnaast meenden buurtwerkers dat jeugd steeds op jongere leeftijd voor problemen zou gaan zorgen (Gemeente Utrecht, 2006). Een brochure illustreerde het pedagogisch klimaat dan ook met: "Overvecht vreest zijn eigen kinderen" (utrEcht, 2007).

In ditzelfde decennium werd er in Overvecht geëxperimenteerd met De Vreedzame Wijk. De gemeente Utrecht (2008a, 2008b) ontving tegen het eind van deze periode minder klachten over agressie en overlast van jeugd. Naar aanleiding hiervan is in 2008 De Vreedzame Wijk in Overvecht formeel gestart. In 2010 startte het programma in Kanaleneiland. Het doel van de gemeente Utrecht was jeugdoverlast te voorkomen en een positieve ontwikkeling van jeugdigen te bevorderen. Kinderwerkers zouden kinderen stimuleren om onderling op een zorgzame en positieve manier met elkaar om te gaan, hen stimuleren conflicten constructief op te lossen en verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar en voor de gemeenschap (Pauw, 2013, p. 51).

De Vreedzame Wijk is geënt op De Vreedzame School en werd uitgevoerd in alle gesubsidieerde kinderwerk in de wijken. De aanpak van De Vreedzame Wijk bestond uit het trainen en aanstellen van wijkmediatoren en het oprichten van een Vreedzame kindervijraad. Wijkmediatoren zijn op school geselecteerde en getrainde kindermmediatoren die ruziënde kinderen hielpen hun conflicten op te lossen in de wijk en bij kinderactiviteiten. Daarnaast stelden democratisch gekozen basisschool leerlingen in een kindervijraad doelen op om de wijk niet alleen voor kinderen, maar voor iedereen te verbeteren. Per school zetten kinderen zich in de wijk in om de doelen die de kindervijraad opstelde te realiseren. De Vreedzame Wijk ook werd ingevoerd in alle gesubsidieerde kinderactiviteiten als kinderclubs, speeltuinen, verlengde schooldag en straatspeelwerk. In de onderzochte wijken deden ook de politie, het zwembad en de bibliotheek mee (zie § 2.2.2). In al deze voorzieningen stimuleerden professionals kinderen om competenties die ze leerden op De Vreedzame Scholen ook uit te voeren in de wijk en bij de kinderactiviteiten (Pauw & Verhoeff, 2012).

In het onderzoek zijn twee hoofdvragen geformuleerd over het bereiken van de beoogde doelen bij kinderen.

- 1) *Passen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk hun op De Vreedzame School geleerde competenties in het omgaan met conflicten meer dan voorheen toe in buitenschoolse activiteiten en in de wijk?*

De kernbegrippen van deze vraag zijn de toepassing van de Vreedzame competenties en de Vreedzame sociale norm in de kinderactiviteiten. Hoewel De Vreedzame School geen interventie is van De Vreedzame Wijk, zijn de twee programma's wel onderling verbonden. Hierom is komen van een Vreedzame School wel als een te meten kernbegrip toegevoegd.

- 2) *Dragen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk meer verantwoordelijkheid in de kinderactiviteit en de wijk dan voorheen?*

De kernbegrippen van deze vraag zijn het dragen van verantwoordelijkheid, burgerschap en het gestimuleerd worden door de omgeving.

Bij een programma in ontwikkeling dat gedurende het onderzoek zal veranderen, is een klassieke effectevaluatie niet haalbaar. In dit onderzoek gaat het om indicaties van tendensen die mogelijk zijn veroorzaakt door het programma, maar waarbij omgevingsinvloeden eveneens van invloed konden zijn. Hierom is er een derde vraag om na te gaan of de uitkomsten ook beïnvloed kunnen zijn door omgevingsfactoren buiten het programma om:

- 3) *Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij kinderen kunnen verklaren?*

De contextfactoren die geanalyseerd werden zijn de invloed van subculturen, van jeugdcriminaliteit en overlast, andere dan Vreedzame kinderactiviteiten en demografische veranderingen in de wijk

In paragraaf 5.2 beschrijven we de in het onderzoek gebruikte methoden. Paragraaf 5.3 geeft de antwoorden weer van de onderzoeksvragen in deze deelstudie. In paragraaf 5.4 zijn de conclusies te vinden over de uitkomsten hiervan.

5.2 METHODEN

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn de volgende instrumenten gehanteerd. Als eerste de interviews met kinderen met de duur van ongeveer 20 minuten, met deels open en deels gesloten vragen (zie bijlage 2). Ook zijn uitkomsten gebruikt van een enquête onder welzijnsprofessionals en bij een deel van hen een interview met gesloten en open vragen. Daarnaast deden we in Overvecht interviews met 32 wijkmediatoren en 19 van hun ouders. Ook gebruikten we enkele gegevens uit observaties. Tezamen belichten deze methoden de werking van het programma op kinderen vanuit verschillende gezichtspunten.

5.2.1 DATAVERZAMELING

Interviews met kinderen

In Overvecht zijn twee keer interviews met kinderen tussen 8-13 jaar afgenomen (2009 en 2010) en in Kanaleneiland drie keer (in 2010, 2011 en 2013). Het totaal aantal kinderen dat geïnterviewd werd was in Overvecht 101 en 107 (resp. 2009 en 2010) en in Kanaleneiland 103, 102 en 124 (resp. 2010, 2011 en 2013). Omdat we informatie wilden verzamelen over de ervaring met Vreedzame kinderactiviteiten zijn de kinderrespondenten in 26 kinderactiviteiten geworven. De vragenlijst is getest in Overvecht. De onvolkomenheden die daarbij werden gevonden zijn bij latere metingen gecorrigeerd. Voorbeeld hiervan is dat de straatattitude in Overvecht niet tot tevredenheid was geoperationaliseerd. We stelden hierom aan kinderen in Kanaleneiland andere vragen (zie § 5.2.2). De interviews duurden rond 20 minuten. Slechts een klein aantal kinderen haakte tijdens de interviews af. In de onderstaande tabel is aangegeven op welke locaties werd geïnterviewd.

Tabel 5.1 Interviewlocaties en uitgevoerde kinderinterviews.

<i>Locatie van interview</i>	<i>n locaties</i>	<i>n interviews</i>
Speeltuinen	4	279
(Buiten)speelactiviteiten op straat in het park	3	102
Verlengde Schooldag/Brede School	3	54
Buitenschoolse opvang	4	36
Kinderclubs	3	28
Sport(club)	6	22
Tussenschoolse opvang (overblijf)	2	10
Vreedzame tuin⁸⁴	1	4
Totaal	26	537

In de locaties werden alle kinderen die dat wilden geïnterviewd. Hiermee bereikten we naar schatting 50% van de aanwezige kinderen. In gestructureerde activiteiten zoals kinderclubs was het percentage dat geïnterviewd wilde worden veel hoger. In minder gestructureerde activiteiten zoals speeltuinen en buitenspeelwerk was dit lager. Vaak vertelden kinderen daar dat niet wilden praten maar spelen. Aanvankelijk werden kinderen niet beloofd voor deelname, om deelname te stimuleren werden kinderen in latere me-

⁸⁴ In een parkje tussen twee flats in Overvecht konden kinderen ongeveer 1x per maand meehelpen in het onderhoud van een openbare tuin. De tuin is met kinderen ontworpen en aangelegd. Een aantal professionele tuinmannen begeleiden in hun vrije tijd kinderen bij het onderhoud. Er was ook een kinderwerker van de welzijnsstichting aanwezig.

tingen beloofd met een kleinigheid uit een grabbeldoos. Waar mogelijk is toestemming gevraagd aan ouders en er is altijd overlegd met kinderwerkers of het passend was kinderen te interviewen. De interviewers vertelden de kinderen waar het onderzoek over ging en dat ze konden stoppen wanneer ze wilden.

Interviews met wijkmediatoren

In Overvecht zijn in 2010-2011 32 mediators twee maal (zie bijlage 3) geïnterviewd in de eerste acht maanden na het behalen van het diploma wijkmediator. Doel was inzicht te krijgen hoe en hoe vaak zij hun mediatievaardigheden inzetten in de wijk. Ook vertelden drie ouders hoe hun kinderen het wijkmediatorschap invulden. We konden ook data gebruiken van gesprekken met tien leerlingen van een voortgezet onderwijschool die schoolmediator waren geweest.

Interviews met professionals

De professionals werden geworven via hun werkgevers. Aan 123 van de naar schatting 150 professionals zijn in een enquête (zie bijlage 5) 60 vragen gesteld over de interventies van het programma (zichtbare kenmerken, mediatie, gebruiken, taal, etc.), de participatie van kinderen. Ook is gevraagd of het doel dat kinderen hun Vreedzame competenties buiten school toepasten, behaald was. Hier is gebruik gemaakt van de Goal Attainment Scale (GAS), ontwikkeld door Kiresuk en Sherman (1968). Score opties waren: -2 = helemaal niet behaald, -1 = gedeeltelijk behaald, 0 = behaald, 1 = ruim behaald, 2 = boven verwachting behaald.

In open interviews met 55 professionals (kinderwerkers, docenten van de verlengde schooldag) is gevraagd naar de vormgeving van de Vreedzame aanpak in de kinderactiviteiten (zie bijlage 6).

Doordat we op de locaties zowel kinderen als kinderwerkers interviewden en vrije observaties deden konden antwoorden van de respondenten gevalideerd worden. Een voorbeeld is een interview met een meisje dat enthousiast vertelde over het mediëren en vooral het afkoelen belangrijk vond: "wanneer je niet afkoelt blijf je boos en ruzies worden dan niet opgelost". Ook meldde een interviewer dat een kind "deel uit maakt van een lastig groepje van ongeveer zeven jongetjes (aanwezig tijdens mijn bezoek) die volgens andere respondenten de buurt onveilig maakt. Ik zag het ook gebeuren". Deze ervaringen werden geëvalueerd omdat hieruit zaken naar voren konden komen die illustratief waren voor de situatie tijdens de interviews.

In tabel 5.2 is een overzicht gegeven van de dataverzameling. Hierin is per onderzoeksvraag in kolom 1 aangegeven wat de onderzoeksvraag is. In kolom 2 zijn de verbanden beschreven die geanalyseerd zijn. Wie daarvoor bevraagd zijn staat in kolom 3. In kolom 4 is de bron van de vragen weergegeven. In kolom 5 is per vragenlijst de concrete vraag aangegeven waarmee het te meten begrip uiteindelijk geoperationaliseerd werd.

Tabel 5.2 Overzicht van dataverzameling over de invloed van De Vreedzame Wijk op kinderen.

Onderzoeksvraag	Wat werd geanalyseerd	Gevraagd aan	Vragen bron	Vragen
1 Passen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk hun op De Vreedzame School geleerde competenties in het omgaan met conflicten meer dan voorheen toe in buitenschoolse activiteiten en de wijk?	<p>Kinderen Een positieve relatie is tussen herkenning van Vreedzame kenmerken en het aantal stappen van het stappenplan voor conflictoplossing dat kinderen gebruiken. 1 Indicatie van competenties: het inzetten van de Vreedzame stappen (stappenplan) voor conflictoplossing in de kinderactiviteit/publiek de openbare ruimte 2 Indicatie van sociale norm: herkennen van Vreedzame kenmerken in de kinderactiviteit. 3 Komen kinderen van een Vreedzame School.</p> <p>Wijkmediatoren Indicatie van competenties: het inzetten van mediatiestappen in de wijk onder diverse omstandigheden.</p> <p>Professionele kinderwerkers Geanalyseerd werd of er een positieve score op de Goal Attainment Scale over het doel dat kinderen hun vaardigheden conflictoplossing inzetten in de kinderactiviteit.</p>	<p>Kinderen in Overvecht (n=207), en Kanaleneiland (n=329).</p> <p>Wijkmediatoren Overvecht (n=32).</p> <p>Professionele kinderwerkers (n=123).</p> <p>Ex-schoolmediatoren (n=10).</p>	<p>Interview kind: nieuwe vragen. Code of the Street schaal (Holder e.a. 2009) Wijkmediatoren Ovv: nieuwe vragen.</p> <p>Prof. enquête: O Kane (2007) en Lansdown (2001). Goal Attainment Scale (GAS) (Kiresuk & Sherman, 1968).</p> <p>Ex-schoolmediatoren: eigen vragen.</p>	<p>Interview kind (bijlage 2) 1: 19, v48-59. 2: v12-18. 3: v5</p> <p>Wijkmediatoren Ovv. (bijlage 3) v4-5, 18-24.</p> <p>Prof. enquête (bijl.4): v10-24 GAS: v55.</p>
2a Dragen kinderen na de invoering van De Vreedzame Wijk meer verantwoordelijkheid in de kinderactiviteit en de wijk dan voorheen? 2b Is daarmee burgerschap versterkt?	<p>Kinderen 1 Geanalyseerd werd of er een positieve relatie is tussen het dragen van verantwoordelijk en het daartoe gestimuleerd zijn door de uitvoerenden van De Vreedzame Wijk. 1a Verantwoordelijkheid: de mate van het dragen van verantwoordelijkheid in de kinderactiviteit. 1b Stimulus: het gestimuleerd zijn bij een taak door de sociale omgeving. 1c Komen kinderen van een Vreedzame School.</p> <p>2 Geanalyseerd werd of er een positieve relatie is tussen gestimuleerd zijn en vrijwillig bijdragen aan de leefomgeving/gemeenschap. 2a Burgerschap <i>kunnen</i> inzetten: de mate van participatie in de kinderactiviteit. 2b Burgerschap <i>willen</i> inzetten: het vrijwillig doen van taken. 2c Burgerschap: het begrijpen van de bijdrage van De Vreedzame Wijk aan de gemeenschap. 2d als 1b.</p> <p>Professionele kinderwerkers: 2a De vormgeving van participatie door middel van de score op de Goal Attainment Scale over het doel dat kinderen mee doen met vrijwilligerswerk en inspraak hebben in de kinderactiviteit.</p>	<p>Kinderen en Professionele kinderwerkers als hierboven. Wijkmediatoren (n=32) en enkele van hun ouders.</p>	<p>Interview kind: nieuw geformuleerde vragen. Interview wijkmediatoren: nieuw geformuleerde vragen.</p> <p>Interview kind: nieuw geformuleerde vragen.</p> <p>Prof. enquête: 2b: vragen van O Kane (2007) en Lansdown (2001). GAS (Kiresuk & Sherman, 1968).</p>	<p>Interview kind 1a: v37-47. 1b: v32F, 32G. 1c: v5 Professional-enquête 1a: 19-24. 1b: 10-18. Wijkmediatoren 1a: v4-7, 18-24.</p> <p>Interview kind (bijlage 2) 2a: v37-47, v32F, v40-41B. 2b: v32A, 33. 2c: v64-67. 2d: als 1b.</p> <p>Prof. enquête (bijlage 4) 2a: v19-24. GAS: v56.</p>
3 Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij kinderen kunnen verklaren?	<p>1 Straatattitude van kinderen en weerstand ten opzichte van De Vreedzame Wijk. 2 Ontwikkeling van jeugdcriminaliteit in de gemeente Utrecht van 2007-2012. De ontwikkeling jeugdoverlast in Kanaleneiland. Ontwikkeling van inzet van bewoners voor hun wijk. 3 Demografische invloeden door verhuisbewegingen. 4 Het aanwezig zijn van andere kinderactiviteiten dan De Vreedzame Wijk.</p>	<p>Databronnen: 1 Interview kind (bijlage 2): v48-58, v67. 2 WODC (2014); Wijkenwijzer (Gem. Utrecht, 2009, 2014); Krachtwijkenbeleid (gem. Utrecht 2013b, 2006); Evaluatie krachtwijken (Parmentier et al., 2013); 3 Gem. Utrecht, (2010); Permentier et al. (2013). Buys (2008). 4 Vrije observatie en navraag wijkbureau.</p>		

5.2.2 OPERATIONALISERING VAN DE KERNBEGRIPPEN

Tabel 5.2 geeft een overzicht van de dataverzameling, met in kolom 5 een eerste beschrijving is van de operationalisatie van de te analyseren kernbegrippen. In deze paragraaf is de operationalisatie per onderzoeksvraag verder uitgewerkt.

VRAAG 1: PASSEN KINDEREN NA DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK HUN OP DE VREEDZAME SCHOOL GELEERDE COMPETENTIES IN HET OMGAAN MET CONFLICTEN MEER DAN VOORHEEN TOE IN BUITENSCHOOLSE ACTIVITEITEN EN DE WIJK?

De interventie was dat in de kinderactiviteiten Vreedzame kenmerken waren aangebracht om duidelijk te maken dat het om een Vreedzame activiteit ging. Kinderwerkers versterkten zo een Vreedzame sociale norm (zie § 1.3.3) in de activiteit. Strikt genomen is ieder noemen van Vreedzame stappen het gevolg van Vreedzame School of Wijk interventies, omdat kinderen alleen in die context de typische stappen en de verwoording daarvan voor het oplossen van conflicten konden leren. Indicatie dat deze verandering plaatsvond was de positieve relatie tussen het herkennen van de Vreedzame kenmerken/het komen van een Vreedzame School en het inzetten van Vreedzame competenties. Het herkennen van Vreedzame kenmerken was indicator voor de feitelijke aanwezigheid daarvan. Deze onderzoeksvraag is ook geanalyseerd met vraag 55 uit de enquête onder professionals over de doelrealisering dat kinderen hun Vreedzame School competenties toepasten in andere omgevingen.

Toelichting:

Het toepassen van Vreedzame competenties is gemeten met de vraag aan kinderen hoe ze conflicten oplossen. Het aantal stappen (in Vreedzame termen) dat kinderen vertelden in te zetten, is als maat genomen voor de inzet van de Vreedzame competenties. Het protocol voor het oplossen van onderlinge conflicten, ofwel het stappenplan dat alle kinderen op een Vreedzame School leren bestaat uit vier stappen (zie § 2.2.2). Ruziënde kinderen wordt gevraagd rustig te worden (Vreedzame term: afkoelen). Vervolgens krijgt ieder kind gelegenheid de eigen beleving van het conflict weer te geven. Daarna zoeken de kinderen naar een oplossing waarmee iedereen tevreden is (Vreedzame term: win-win oplossing). Afgesloten wordt door middel van het elkaar geven van een hand en het uitvoeren van de oplossing. Kinderen kenden vaak ook stappen van het mediatiëprotocol dat mediatoren hanteerden en dat meer dan 10 stappen kent. Kinderen van andere dan Vreedzame Scholen konden stappen van het stappenplan hebben aangeleerd in de kinderactiviteiten, want daar werd gemedieerd tussen alle aanwezige kinderen, ongeacht van welke school ze kwamen. Aan alle kinderen is gevraagd hoe ze conflicten oplosten met vraag 19: "Het gebeurt vast wel eens dat je een conflict hebt met iemand in deze activiteit. Kun je vertellen wat je doet bij het oplossen van een conflict. Wat doe je eerst en wat doe je daarna?".

Het gaat er bij vraag 1 ook om of kinderen hun Vreedzame competenties inzetten in de ongesuperviseerde openbare ruimte. In Overvecht is dit niet gevraagd, in Kanaleneiland is een vraag gesteld naar

het oplossen van conflicten op straat (v59) om te zien of daar stappen werden toegepast en of dit afweek van het toepassen in de kinderactiviteit. Ook is gevraagd of hierbij de straatcultuur mogelijk van invloed was, met vragen uit de Code of the Street schaal van Holder, Robinson en Rose (2009). Deze is vanuit het Engels vertaald naar Nederlands dat kinderen kunnen begrijpen (v49-58. Cronbach's $\alpha = .75$) gebruikt met stellingen als: "Als andere kinderen merken hoe sterk en stoer ik ben doen ze me niets". "Als je bang bent om te vechten word je niet gerespecteerd". Deze schaal is aangevuld door bij drie stellingen te vragen "Doe jij dit ook?". Deze drie vragen samen correleerden positief met de Code of the Street-schaal (Pearson 0,807; $p < .001$). In Overvecht is in interviews bij 32 wijkmediatoren ook de vraag gesteld of en hoe ze op straat een conflict oplosten (v4-7) en hoe ze het mediëren op straat ervaren (v18-24).

Een Vreedzame sociale norm. Het herkennen van de Vreedzame kenmerken in de kinderactiviteit is gemeten met de vragen 12-18 in de interviews met kinderen (zoals: "Is er hier een mediator?" "Is er hier een afkoelplek?" "Worden hier conflicten met een stappenplan opgelost?" Zie bijlage 2). De vragen vormen de één-dimensionale schaal: herkenning van Vreedzame kenmerken (Kanaleneiland: Cronbach's $\alpha = .821$. Overvecht: Cronbach's $\alpha = .709$).

Komen van een Vreedzame School is gemeten met de vraag 5: "Op welke basisschool zit/zat je?". Of dit een Vreedzame School was, was bij de onderzoekers bekend.

VRAAG 2: DRAGEN KINDEREN NA DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK MEER VERANTWOORDELIJKHEID IN DE KINDERACTIVITEIT EN DE WIJK DAN VOORHEEN? IS DAARMEE BURGERSCHAP VERSTERKT?

Indicatie van de werking van het programma kan de positieve relatie zijn tussen het dragen van verantwoordelijkheid en het daartoe gestimuleerd zijn door de sociale omgeving van De Vreedzame Wijk. De andere indicatie van de werking van het programma kan de positieve relatie zijn tussen gestimuleerd zijn en vrijwillig bijdragen aan de leefomgeving/gemeenschap.

Toelichting:

Verantwoordelijkheid nemen en dragen. Dit is geoperationaliseerd met het doen van taken voor de activiteit of de gemeenschap. Dit is gemeten met vragen 29-31 (bijvoorbeeld: "Doe je een taak in de activiteit of in de wijk?" en "Hoe vaak doe je dat?").

Burgerschap. Op basis van de definitie (zie bijlage 9) gaat het bij burgerschap om *kunnen* en *willen* bijdragen aan de gemeenschap. Het *kunnen* bijdragen is geoperationaliseerd met de vraag of een kind een taak op zich nam. Het *willen* bijdragen is geoperationaliseerd met de vraag of kinderen ook vrijwillig taken op zich wilden nemen. In de kinderactiviteiten ruimen kinderen op en maakten ze schoon wat tot de verantwoordelijkheid hoort bij het deelnemen aan de activiteit. Kinderen konden zich ook vrijwillig opgeven voor taken (bijvoorbeeld de kinderraad) of vrijwillig ingaan op minder verplichtende vragen om hulp (bijvoorbeeld een vraag om hulp van een oude buurvrouw). In Overvecht is het *willen* bijdragen met

één vraag geoperationaliseerd (v32A: "Doe je ook wel eens een gemeenschapstaak zonder dat het moet?"). Hiermee ontstond geen bevredigend beeld van de vrijwillige inzet. Het gaf te weinig inzicht in de overwegingen van kinderen. In Kanaleneiland zijn er in overleg met de ontwikkelaars de vragen 33-36 aan toegevoegd (o.a. "Voel je je verantwoordelijk voor andere kinderen in deze activiteit?") om een beter beeld te krijgen. De vragen zijn ontleend aan O Kane (2007) en Lansdown (2001). In Kanaleneiland is ervoor gekozen om: *het dragen van verantwoordelijkheid* te bevragen met de reeks van open vragen (v37-47). Op basis hiervan is door twee onderzoekers met een protocol beoordeeld in welke mate kinderen verantwoordelijkheid kregen en droegen aan de hand van de participatieladder van Hart (1979). Hiermee is een mate van verantwoordelijkheid dragen geschetst oplopend van "geen participatie" via "geraadpleegd" tot aan de hoogste trede "eigenaarschap" (zie bijlage 2, vraag 47).

Gestimuleerd worden. Om te achterhalen of kinderen daadwerkelijk gestimuleerd werden (gevraagd/gehouden worden, het samen doen) is⁸⁵ gevraagd: "Is er iemand die jou hierbij (bij het doen van taken) helpt of jou hiervoor heeft gevraagd?" (v32F). Om de sociale norm in dit opzicht te meten is gevraagd: "Doen anderen in jouw omgeving ook gemeenschapstaken⁸⁶?" (v32G).

VRAAG 3: IN HOEVERRE HEBBEN LOKALE PROCESSEN INVLOED OP DE UITKOMSTEN VAN DE PROGRAMMA-EVALUATIE TEN AANZIEN VAN KINDEREN

Er is geanalyseerd wat de invloed kon zijn van een aantal meest aannemelijke contextfactoren op de uitkomsten van de evaluatie: subculturen, jeugdcriminaliteit en overlast, demografische ontwikkelingen en andere dan Vreedzame kinderactiviteiten.

(Sub-)culturen met invloed op kinderen. Een antisociale straatcultuur zou de prosociale normen onder kinderen verdrongen kunnen hebben, waardoor ze in de openbare ruimte minder toekwamen aan het inzetten van hun Vreedzame competenties. Dit mogelijke verband werd onderzocht met vragen naar de straatcultuur (v49-58) en het omgaan met conflicten op straat (v48, 59-63). Hierbij is ook de open vraag betrokken, welke voordelen kinderen zagen van de invoering van De Vreedzame Wijk (v64-67). Waren er geen voordelen, dan is doorgevraagd waarom dit kwam.

Een trend van vermindering van jeugdcriminaliteit en jeugdoverlast onder tieners kon een positieve invloed hebben op het gedrag van jongere kinderen. Om dit te onderzoeken zijn verschillende bronnen gebruikt. Ten eerste data van het Wetenschappelijk Onderzoek en Documentatie Centrum (WODC, 2014). Ten tweede de data van wijkenquêtes (Wijkenwijzer) van de gemeente Utrecht (2009, 2014). Data over jeugdcriminaliteit, veiligheidsgevoelens in de wijken en jeugdoverlast zijn met elkaar vergeleken.

⁸⁵ Vanwege een verbetering van de vragenlijst is dit alleen in Kanaleneiland gevraagd.

⁸⁶ Gemeenschapstaak is voor Vreedzaam geschoolde kinderen een bekende term voor vrijwillige inzet.

Andere dan Vreedzame kinderactiviteiten konden ook bevorderen dat kinderen constructiever met conflicten omgingen of meer met meer verantwoordelijkheid participeerden in activiteiten. Voor een analyse zijn data uit de rapportage van de krachtwijken van Utrecht gebruikt (Gemeente Utrecht, 2013b). Ook is gebruik gemaakt van de landelijke rapportage van Permentier, Kullberg en Van Noije (2013). Over niet gesubsidieerd kinderwerk is informatie ingewonnen bij de wijkbureaus en welzijnswerkers. In iedere wijk is een bezoek gebracht aan niet gesubsidieerde activiteiten van zelforganisaties (huiswerkondersteuning) en is met de begeleiders gesproken.

Demografische veranderingen. Demografische veranderingen in de wijk, gedurende onderzoeksperiode, kunnen van invloed zijn geweest op de kinderopulatie die aan De Vreedzame Wijk deelnam. Hiervoor is gekeken naar eventuele veranderingen in aantal bijstandsuitkeringen als indicatie van armoede. Zo is het denkbaar dat weinig draagkrachtige wijkbewoners de minst aantrekkelijke huurwoningcomplexen bewonen. Bij wijkrenovaties zijn deze vaak doel van opknapbeurten waardoor de bewoners ervan soms de wijk moeten verlaten. Bij een zekere schaalgrootte kan dit een reden zijn dat de samenstelling van de wijk wijzigt en daardoor kon dit de uitkomsten bij kinderen beïnvloeden. Er is gebruik gemaakt van cijfers uit peilingen van de gemeente Utrecht en gegevens van Permentier en collega's (2013) en Buys (2008) over wijkrenovaties en de daarmee samenhangende demografische dynamiek.

5.3 RESULTATEN

In de resultatenparagraaf geven we steeds per onderzoeksvraag eerst de samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit beide wijken. De daaropvolgende paragrafen geven de bijbehorende details. Steeds wordt achtereenvolgens de situatie in Kanaleneiland en Overvecht besproken.

5.3.1 VRAAG 1: PASSEN KINDEREN NA DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK HUN OP DE VREEDZAME SCHOOL GELEERDE COMPETENTIES IN HET OMGAAN MET CONFLICTEN MEER DAN VOORHEEN TOE IN BUITENSCHOOLESE ACTIVITEITEN EN IN DE WIJK?

Om antwoord op deze vraag te krijgen is onderzocht in hoeverre kinderen het stappenplan voor conflict-hantering zeiden te gebruiken en in hoeverre daar – afgeleid uit de diverse metingen - bepaalde veranderingen in optraden. Wat hierbij de invloed van De Vreedzame Wijk was is geanalyseerd met het herkennen van Vreedzame kenmerken en het komen van een Vreedzame School. Tot slot is beschreven hoe achtergrondkenmerken in beide wijken de uitkomsten kan hebben beïnvloed.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

De onderzoeksvraag kan overwegend bevestigend beantwoord worden. Een meerderheid van de kinderen zag voordelen van de competenties voor het oplossen van conflicten geleerd op Vreedzame Scholen. De inzet daarvan in de wijk leek als voorwaarden te hebben dat de competenties goed waren aangeleerd en dat er een sociale omgeving was die de inzet van de competenties stimuleerde.

In beide wijken pasten kinderen stappen toe van het Vreedzame stappenplan in kinderactiviteiten en in de openbare ruimte na de invoering van De Vreedzame Wijk. In Overvecht pasten kinderen ongeveer twee keer meer stappen toe dan in Kanaleneiland. Een waarschijnlijke verklaring hiervoor is dat Vreedzame Scholen in Overvecht adequater waren in het aanleren van het stappenplan.

In Overvecht was voor de formele start van De Vreedzame Wijk in 2008 sprake van een goed opererende informele Vreedzame Wijk. Mogelijk als gevolg hiervan zette meer dan de helft van de kinderen in de eerste meting stappen in van het Vreedzame conflicthanteringsplan. In wijken waar geen een programma avant-la-lettre bestond was dit vaak minder dan een kwart van de kinderen.

Naarmate kinderen meer Vreedzame kenmerken in de omgeving herkenden leken ze meer stappen in te zetten van het Vreedzame stappenplan.

Kinderen die van een Vreedzame School kwamen zetten significant meer stappen in bij het oplossen van conflicten dan kinderen van andere scholen.

Professionals vinden het doel dat kinderen de op De Vreedzame School geleerde competenties ook in de wijkcontexten toepassen gedeeltelijk behaald.

Als kinderen de stappen van het stappenplan van De Vreedzame School/Wijk inzetten is het niet waarschijnlijk dat ze dit ergens anders aanleerden dan in De Vreedzame School/Wijk.

HANTERING VAN HET VREEDZAME STAPPENPLAN

Op Vreedzame Scholen leerden alle kinderen een stappenplan voor het oplossen van conflicten. Een doel van De Vreedzame Wijk was dat kinderen die conflicthantering zouden toepassen in de Vreedzame buitenschoolse activiteiten en in de ongesuperviseerde openbare ruimte. Kinderen die op school mediator waren gebruikten bij het mediëren een uitgebreider stappenplan. In de kinderactiviteiten waren er ook vaak extra getrainde wijkmediatoren om conflicten tussen kinderen op te lossen. In Kanaleneiland waren er in de eerste meting 4 schoolmediatoren betrokken en in de derde waren het er 32. In meting 1 en 2 waren er geen wijkmediatoren en in 2013 waren het er 4. In Overvecht bevonden zich in 2009 onder de geïnterviewde kinderen 8 schoolmediatoren en in 2010 waren dat er 10. De metingen in 2009 en 2010 telden elk 4 wijkmediatoren. In Overvecht zijn in 2009 en 2010 32 wijkmediatoren 2 keer geïnterviewd om van hen te horen hoe zij hun taak invulden.

In de analyse van de data is ook gekeken, in hoeverre het uitmaakte of kinderen op Vreedzame Scholen zaten. In tabel 5.3 is weergegeven op welk type scholen de kinderen zaten.

Tabel 5.3 Kinderen van Vreedzame of andere scholen.

<i>Kinderen uit Kanaleneiland</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>	<i>2013</i>	<i>Totaal</i>
Zaten op een Vreedzame School	44	66	89	199
Zaten op een andere school	54	36	35	125
Totaal	98	102	124	324
<i>Kinderen uit Overvecht</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>Totaal</i>	
Zaten op een Vreedzame School	71	85	156	
Zaten op een andere school	30	22	52	
Totaal	101	107	208	

Kinderen lossen conflicten op in Kanaleneiland.

Op de vraag: "Kun je vertellen wat je doet bij het oplossen van een conflict? Wat doe je eerst en wat doe je daarna?" konden kinderen stappen noemen van het stappenplan. Niet alleen 82 (41%) van de 199 kinderen van Vreedzame Scholen, ook 31 (26,8%) van de 125 kinderen die op andere scholen zaten vertelden de Vreedzame stappen in te zetten bij het oplossen van conflicten. Omdat kinderen de typische Vreedzame termen alleen geleerd kunnen hebben in een Vreedzame context is dit is een indicatie dat De Vreedzame Wijk invloed heeft los van de invloed van de Vreedzame Scholen.

Uit de data is al met al geen duidelijke verandering (stijging in stappen) af te leiden. Uit de interviews met kinderen kan een stijging worden afgeleid van 26% (eerste twee meting) naar 36% (derde meting) ($M=8,9$; $SD=1,55$; $\chi^2=26,412$; $df=10$; $p=.002$). Maar een correctie voor leeftijd doet die stijging te niet. In de 3e meting bleken namelijk meer oudere kinderen geïnterviewd te zijn dan in eerdere metingen. Oudere kinderen pasten meer stappen toe dan jongere kinderen (Spearman's $\rho=.133$; $p<.008$; $n=329$).

Het aantal stappen dat kinderen zeiden te zetten in de openbare ruimte, was niet significant lager dan wat ze bij de kinderactiviteiten aangaven. En als kinderen relatief vaak (t.o.v. anderen) stappen zeiden te zetten, gold dat voor zowel de kinderactiviteiten als de openbare ruimte. Wel moet hierbij een opvallend leeftijdsverschil in acht worden genomen. Oudere kinderen (tussen 11-13 jaar) noemden voor beide omgevingen ongeveer evenveel stappen, maar jongere kinderen (8-10 jaar) zeiden in de openbare ruimte meer stappen toe te passen dan in kinderactiviteit (resp. $M=0,64$; $SD=1,35$ en $M=0,49$; $SD=1,1$; $t=1,88$; $df=202$; $p=.031$). Hier kan een rol hebben gespeeld dat jongere kinderen minder realistisch antwoorden over hun inzet van stappen in de openbare ruimte.

Professionals in Kanaleneiland beoordeelden of het doel dat kinderen hun conflictoplossingsvaardigheden inzetten in de kinderactiviteit, behaald werd. Vijf van de eenentwintig professionals vonden het doel

behaald, zestien van hen vonden het doel gedeeltelijk behaald. Geen enkele professional vond het doel helemaal niet behaald. Het gemiddelde op de Goal Attainment Scale⁸⁷ was -0.76 wat aangeeft dat professionals vonden dat het doel gedeeltelijk behaald was.

Kinderen lossen conflicten op in Overvecht.

In de interviews is kinderen gevraagd wat ze deden bij het oplossen van conflicten in de kinderactiviteit. 74% van de kinderen van een Vreedzame School en 31% van de kinderen van andere scholen pasten Vreedzame stappen toe. 57% van alle kinderen pasten het stappenplan in de eerste meting al toe. Dat dit percentage zo hoog was kan verklaren dat de uitkomst in de tweede meting stabiel bleef met 69%. De metingen uit 2009 en 2010 zijn in feite nametingen omdat het programma in Overvecht al enige jaren voor 2009 informeel bestond en kinderen in die periode het stappenplan leerden toepassen in de wijk. Het is zeer waarschijnlijk dat er vóór de invoering van de informele Vreedzame Wijk (rond 2005) nauwelijks kinderen waren die stappen gebruikten bij het oplossen van conflicten in kinderactiviteiten, omdat kinderen hiertoe niet expliciet werden uitgenodigd dat te doen. Uitkomsten van eerste metingen in wijken waar *geen* informele Vreedzame Wijk vooraf bestond wijzen in dezelfde richting. Zo was de inzet van het stappenplan in de eerste meting in Kanaleneiland 25%, in Amsterdam Noord 16% (Horjus & Van Dijken, 2011) en in Utrecht Sterrenwijk 17% (Horjus, Van Dijken, & De Winter, 2012a). Bij een conservatieve schatting van data en vergelijking tussen de meting in Overvecht uit 2009 en die van Kanaleneiland *een jaar na* invoering (2011) zien we dat kinderen in Overvecht vertelden significant meer stappen in te zetten dan kinderen in Kanaleneiland ($M_{rank}=120$. $MWU^{88}=3320,5$; $p<.001$). Het verschil met de meting in Overvecht uit 2010 is zoals verwacht groter ($M_{rank}=126$. $MWU=3106$; $p<.001$). Deze uitkomst is een indicatie dat kinderen in Overvecht meer stappen uit het stappenplan gebruikten na de invoering van het programma.

De inzet van conflicthanteringsvaardigheden in de openbare ruimte is in Overvecht geëxploreerd door in 2009-2010 28 wijkmediatoren te interviewen over hun inzet van de competenties waarin ze getraind waren. Dit gebeurde in twee interviewronden: het eerste vlak na de training, het tweede acht maanden later. Hen is gevraagd naar het aantal keer dat ze anderen aangesproken in de laatste twee weken (v7). In meting één was dit gemiddeld 2,6 keer en in meting twee bleef dit stabiel met 3,6 keer. Gevraagd is wie ze aanspraken en of het wel eens mis ging (v18-23). Dertien kinderen rapporteerden geen mislukte mediaties. In de antwoorden klonk door dat het voor hen vanzelfsprekend was dat mediaties meestal goed lukten. Escalaties kwamen weinig voor. Een mediator vertelde één keer aanvankelijk een

⁸⁷ De cijfers geven aan: -2 = Doel is helemaal niet behaald, -1 = gedeeltelijk behaald, 0 = behaald, 1 = ruim behaald, 2 = boven verwachting behaald

⁸⁸ MWU = Mann-Witney U test.

stomp te hebben gekregen. Toch wist hij een aansluiting te vinden bij de ruziemakers waarna het conflict alsnog werd opgelost. Kinderen meldden dat het soms niet eenvoudig was om een probleem op te lossen. Op de vraag (v23) "Zijn er kinderen op straat die vinden dat mediëren stom is, of niet werkt?" vertelden acht kinderen hier nooit negatieve ervaringen mee te hebben gehad. Vijftien kinderen meldden dat ze dat wel eens van kinderen te horen kregen, maar over het algemeen vonden ze de reactie van die kinderen "dom". Ook hier klonk weer een grote vanzelfsprekendheid door. Geen enkele wijkmediator leek te twijfelen aan het nut van wat ze deden. Hierbij moet aangetekend worden dat kinderen in de training gezegd wordt vanwege hun eigen veiligheid alleen hun diensten aan te bieden bij jongere kinderen en hen bekende kinderen. De wijkmediatoren vertelden dan ook wie ze niet zouden aanspreken: oudere kinderen (16x genoemd), of sterkere kinderen (5x), kinderen die vechten of agressief zijn (2x), of kinderen die niet luisteren (2x). Vier kinderen hadden er geen moeite mee om oudere kinderen ook aan te spreken.

Niet iedereen had zo veel moed. Een wijkmediator vertelde dat als hij buiten ging spelen expres zijn wijkmediatoreninsigne niet opdeed zodat hij niet als wijkmediator herkenbaar was. Om mediators te ondersteunen in hun schroom om te mediëren is rond 2012 in het kader van de wijkmediatorentoelating het stagelopen in de speeltuinen aan de training toegevoegd. Mediators leken een gesanctioneerde ruimte nodig te hebben om met hun competenties te kunnen uitoefenen. Een zelfde behoefte leek te bestaan bij tien mediators van 15 en 16 jaar die in 2009 bij toeval deelnamen aan twee focusgroepen op een (niet Vreedzame) VO school in Utrecht. Er waren problemen met pesten op de school en we vroegen of ze daar iets met hun mediatievaardigheden aan konden doen. Het antwoord was ontkennend en het argument daarvoor was eenvoudig: "Dit is geen Vreedzame School". De leerlingen gaven aan dat als het een Vreedzame School zou zijn ze hun vaardigheden wel in zouden zetten. Dit suggereert dat het herdefiniëren tot Vreedzame School voldoende voorwaarde zou zijn voor deze leerlingen om als mediator op te treden.

Relatie tussen herkenning van Vreedzame kenmerken in de kinderactiviteit/komen van een Vreedzame School en het inzetten van Vreedzame competenties?

Kinderen in Kanaleneiland. De kinderen in Kanaleneiland kwamen in de onderzoeksperiode in toenemende mate in contact met interventies van De Vreedzame Wijk. Aan professionals is gevraagd in hoeverre ze de Vreedzame kenmerken invoerden in de activiteit. Uit tabel 5.4 wordt duidelijk dat de interventies veelvuldiger werden in de laatste meting. Opvallend is dat de hoogste scores de inzet van professionals zelf betroffen. Uit tabel 5.5 blijkt dat kinderen in de laatste meting meer ($M=25$; $SD=4,7$) Vreedzame kenmerken herkenden dan in de eerste meting ($M=17,4$; $SD=4,6$) ($t=10,8$; $df=177$; $p<.001$). Ook observaties bevestigden dat Vreedzame kenmerken bij de derde meting duidelijk aanwezig waren in de kinderactiviteiten. Kinderen die veel Vreedzame kenmerken herkenden ($M=2,4$; $SD=1,1$) zetten meer stappen van het Vreedzame stappenplan in dan kinderen die weinig kenmerken herkenden ($M=1,8$; $SD=0,9$) ($t=2,84$; $df=170$; $p=.005$). Kinderen die van een Vreedzame School kwamen zetten wel significant meer stappen in

($M=.89$; $SD=1.5$; ($MWU=10566$; $p=.002$) dan kinderen die van andere scholen kwamen ($M=.344$; $SD=.92$).

Tabel 5.4 Professionals over ingevoerde Vreedzame kenmerken.

<i>Altijd/vaak Vreedzame kenmerken in de kinderactiviteit</i>	<i>2010 (n=20)</i>	<i>2013 (n=28)</i>
Het stappenplan	1	10
Rode, gele en blauwe petjes	0	5
Dagelijkse agenda van activiteiten	2	11
Gebruik van opstekers (complimenten)	14	24
Mediatoren	1	4
Stimuleren zelf oplossen van conflicten	15	26
Professional medieert zelf ook	7	17
Afspraken over omgang	6	16
Kinderen horen dat hun mening belangrijk is	5*	20
Evaluatie hoe participatie te verbeteren	2*	14

* Cijfers uit 2011

Tabel 5.5 Kanaleneiland. Kinderen herkennen Vreedzame kenmerken in de kinderactiviteit.

<i>Vreedzame kenmerken van kinderactiviteiten in Kanaleneiland</i>	<i>2010 (n=103)</i>	<i>2011 (n=102)</i>	<i>2013 (n=123)</i>
Het Vreedzame beeldmerk	26%	55%	78%
Mediatoren	18%	24%	53%
Een afkoelplek	22%	48%	53%
Het stappenplan wordt gebruikt	28%	58%	56%
Binnenkomer (startspel)	18%	58%	72%
Afsluiter (afsluitend spel)	21%	50%	76%
Agenda van dagelijkse activiteiten	19%	56%	75%

Kinderen in Overvecht. Kinderen van een Vreedzame School herkenden significant meer Vreedzame kenmerken ($M=21,7$; $SD=5,1$) in de kinderactiviteit dan kinderen van andere scholen ($M=19,1$; $SD=4,9$) ($t=2,79$; $df=172$; $p=.003$). Ook hier gebruikten kinderen die veel Vreedzame kenmerken herkenden ($M=2,4$; $SD=1,07$) significant vaker stappen dan kinderen die weinig Vreedzame kenmerken herkenden ($M=1,8$; $SD=0,9$) ($t=4,0$; $df=181$; $p<.001$).

Uit tabel 5.6 blijkt dat kinderen in de tweede meting niet vaker Vreedzame kenmerken in de kinderactiviteiten herkenden dan in de eerste meting. Soms herkenden kinderen significant *minder* kenmerken. Dit kan verklaard worden doordat bij de eerste meting de kwaliteit van invoering van het programma al vrij hoog was, doordat de samenwerking tussen partners in Overvecht ook voor de start van het programma goed was. Hierdoor kon er sprake zijn van een zeker plafondeffect of regressie naar het gemiddelde⁸⁹. In de tabel 5.6 valt ook op dat kenmerken die voortdurende organisatie vragen significant minder worden herkend in de tweede meting. Dit kan het gevolg zijn van de onrust bij de wijkwelzijnsorganisatie veroorzaakt door de economische crisis van 2009 met bezuinigingen bij de wijkwelzijnsstichting. Tegelijkertijd werd ook een start gemaakt met een andere, minder aanbod gerichte manier van werken. Volgens twee respondenten hadden kinderwerkers toen moeite met het vinden van een andere rol⁹⁰. Deze veranderingen resulteerden in 2010 mogelijk in minder inzet op die Vreedzame kenmerken die steeds om actie van de kinderwerkers vroegen. Een beeldmerk en de afkoelplek hoeven immers maar één keer aangebracht te worden, maar de binnenkomer, afsluiter en agenda vraagt steeds opnieuw om organisatie.

Tabel 5.6 Overvecht. Kinderen herkennen Vreedzame kenmerken in de kinderactiviteit.

<i>Vreedzame kenmerken van kinderactiviteiten in Overvecht</i>	<i>2009 (n=101)</i>	<i>2010 (n=82)</i>
Het Vreedzame beeldmerk	66%	69%
Mediatoren	49%	52%
Een afkoelplek	57%	62%
Het stappenplan wordt gebruikt	61%	63%
Binnenkomer (startspel)	61%	31%*
Afsluiter (afsluitend spel)	48%	41%
Een agenda van dagelijkse activiteiten	57%	43%**

* $\chi^2=13,59$; $df=1$; $p<.001$. ** $\chi=4,106$; $df=1$; $p=.021$

Invloed van achtergrondkenmerken.

Er was in de vergelijking tussen data van Kanaleneiland en Overvecht iets opmerkelijks. Toetsen bevestigden de verwachting dat kinderen die meer Vreedzame kenmerken in de omgeving herkenden ook meer stappen voor de Vreedzame conflictoplossing zouden inzetten. In drie metingen in Kanaleneiland bleek dat kinderen significant meer Vreedzame kenmerken herkenden (zie tabel 5.5), maar het aantal ingezette

⁸⁹ Regressie naar het gemiddelde vindt plaats als een waarde sterk van het gemiddelde afwijkt. Dan is de kans groot dat die waarde in een volgende meting dichterbij het gemiddelde is.

⁹⁰ Twee ex-medewerkers van de betreffende welzijnsstichting zijn hierover geïnterviewd. Beiden noemen de twee elementen waardoor de kwaliteit van het werk terugliep. Een informant noemt: “Wellicht was 2010, tegelijkertijd met de reorganisatie, het dieptepunt in deze ontwikkeling”. We hebben hierover geen documentatie kunnen vinden.

stappen nam niet toe. Dit gegeven zou verklaard kunnen worden doordat Vreedzame Scholen in Kanaleneiland minder goed in staat waren het stappenplan aan te leren dan Vreedzame Scholen in Overvecht. Als gevolg hiervan konden kinderen uit Kanaleneiland niet meer stappen inzetten ondanks dat ze meer Vreedzame kenmerken in de activiteiten opmerkten. Deze verklaring lijkt aannemelijk omdat we van de ontwikkelaars vernamen dat De Vreedzame School in Kanaleneiland pas vrij laat in de onderzoeksperiode op een aantal scholen werd ingevoerd. Ter illustratie: In Overvecht kwam ongeveer 75% van de kinderen van een Vreedzame School. In Kanaleneiland steeg dit tussen 2010 en 2013 van 45% naar 72%. Om deze verklaring te analyseren is een ordinale regressieanalyse gedaan met het onderscheid per wijk van Vreedzame en andere scholen.

Uit de regressieanalyse in tabel 5.7 blijkt dat kinderen van Vreedzame Scholen in Overvecht significant meer stappen inzetten dan kinderen van Vreedzame Scholen uit Kanaleneiland ($\beta = 1.24$; $p < .001$). De verschillen leken geen verband te hebben met algemene wijkenmerken, want kinderen van andere scholen uit Kanaleneiland en Overvecht zetten ongeveer evenveel stappen in (-,706 en -,697). Deze uitkomst ondersteunt de verklaring dat Vreedzame Scholen in Overvecht adequater waren in het aanleren van het Vreedzame stappenplan dan Vreedzame Scholen in Kanaleneiland.

Tabel 5.7 Ordinale regressie inzet van het stappenplan in de wijken en de relatie met Vreedzame Scholen/andere scholen.

<i>Locatie</i>	β	<i>SD</i>	<i>Df</i>	<i>Sig</i>	<i>95% betr. interval</i>
Vreedzame Scholen in Kanaleneiland	0	.	000	.	
Andere scholen in Kanaleneiland	-,706	,246	1	,004	-1,18 - ,224
Andere scholen in Overvecht	-,697	,343	1	,042	-1,36 - ,025
Vreedzame Scholen in Overvecht	1,24	,206	1	,000	,834 1,64

5.3.2 VRAAG 2: DRAGEN KINDEREN NA DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK MEER VERANTWOORDELIJKHEID IN DE KINDERACTIVITEIT EN DE WIJK DAN VOORHEEN?

Deze vraag werd beantwoord door te onderzoeken hoe vaak kinderen naar eigen zeggen taken deden, en welke dat zoal waren; en in hoeverre daar – afgeleid uit de diverse metingen - veranderingen in optraden. De invloed van De Vreedzame Wijk is onderzocht door te analyseren in hoeverre - volgens de kinderen zelf en volgens professionals - kinderen hierbij in toenemende mate inspraak en verantwoordelijkheid hadden. Vrijwillig taken willen doen is hierbij een indicatie van burgerschap. Hierbij werd ook de samenhang met stimulansen van kinderwerkers of anderen bekeken. Daarnaast is de invloed van het komen van een

Vreedzame School op het dragen van verantwoordelijkheid gemeten. In beide wijken gaven professionals antwoorden hierover. Kinderen zelf zijn hierover alleen bevroegd in Kanaleneiland.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Er zijn aanwijzingen dat het dragen van verantwoordelijkheid onder kinderen toenam na invoering van De Vreedzame Wijk. Kinderen vragen om verantwoordelijkheid te dragen en voorbeelden van anderen in de omgeving die ook verantwoordelijkheid droegen leken die toename te versterken.

Kinderen in beide wijken droegen verantwoordelijkheid in de Vreedzame kinderraad en bij de uitvoering van de plannen van de Vreedzame kinderraad.

In Kanaleneiland deden kinderen in de derde meting vaker taken en droegen vaker verantwoordelijkheid dan in eerdere metingen. In Overvecht deden kinderen in de tweede meting juist minder taken dan in de eerste meting.

Kinderen van Vreedzame Scholen deden niet vaker taken en droegen niet vaker verantwoordelijkheid in kinderactiviteiten dan kinderen van andere scholen.

KINDEREN DRAGEN VERANTWOORDELIJKHEID

De Vreedzame kinderraad

In beide wijken is gestart met de Vreedzame kinderraad waarbij kinderen zich konden inzetten voor hun wijk. In Kanaleneiland werden ieder jaar nieuwe thema's geïnventariseerd, terwijl in Overvecht één inventarisatie voor jaren achtereen inspiratie gaf voor activiteiten. Zo kozen kinderen in Overvecht in 2010 *Wij begroeten elkaar* als thema. Kinderen namen zich voor buurtbewoners te begroeten en een praatje te maken. Achtergrond van dit thema was volgens een respondent dat ouderen in de wijk (vaak etnische Nederlanders) vaak bang waren voor de migrantenkinderen. Op deze manier leerden kinderen en ouderen elkaar kennen wat de vrees kon doen afnemen. Voor het jaar 2011 is in Overvecht gekozen voor het thema *Omgaan met verschillen*. Kinderen uit groep acht organiseerden naar aanleiding van dit thema activiteiten voor buurtbewoners (o.a. een buurtfeest, gezamenlijke activiteiten met bewoners uit een seniorenflat, een studentenflat en een verzorgingstehuis).

Kinderen in Kanaleneiland doen taken in de kinderactiviteiten en de buurt.

In Kanaleneiland deden kinderen, naar eigen zeggen, verreweg het meest opruim- en schoonmaaktaken (rond 50%). Overige taken hadden te maken met helpen. Kinderen borstelden het paard in de kinderboerderij of medieerden bij conflicten tussen kinderen, organiseerden spelletjes en hielpen oude mensen. Kinderen in de derde meting deden significant vaker een taak dan kinderen in de eerste meting. In 2010 en 2011 deed rond 46% van de kinderen een taak. In 2013 was dat 68% ($\chi^2=14,9$; $df=2$; $p<001$).

Kinderen in Kanaleneiland vonden in de derde meting significant vaker dat ze verantwoordelijkheid droegen ($M=2$; $SD=1,2$) dan kinderen in de eerste meting ($M=1,6$; $SD=0,6$) ($t=1,9$; $df=159$; $p=.03$). Op twee plekken droegen kinderen betrekkelijk veel verantwoordelijkheid: In speeltuin Anansi en de speluit-leen Verdien-Een-Tien (Thuis-Op-Straataanpak, zie hoofdstuk 2). In Anansi werd met kinderen de Kids Crew opgezet die mandaat kreeg om allerlei activiteiten in de speeltuin te verzinnen. Zij zetten zelfstandig een leuke dag met optredens op een 'open podium' in elkaar waar kinderen uit de buurt hun talenten konden laten zien. Over Verdien-Een-Tien vertelde een kinderwerker: "Kinderen moeten zich eerst inzetten voordat ze mee kunnen doen met activiteiten. Kinderen worden beloond met een tokensysteem⁹¹ wanneer ze participeren" (p. 90). Over het verlengde schooldagprogramma Samen-Doen-Na-Schooltijd (SDNS) vertelde een docent: "Participatie (met verantwoordelijkheid) wisselt per les en per docent. In sommige lessen mogen kinderen meedenken over de uitvoering van het programma van die dag. In de meeste gevallen bedenkt de docent de activiteit en voeren kinderen die uit". De aard van verlengde schooldag leende zich niet altijd voor volledig eigenaarschap. Bij bijvoorbeeld Judo of programmeren is veel instructie van de docent nodig.

Professionals waren in de laatste meting positief over het dragen van verantwoordelijkheid door kinderen in Kanaleneiland. 20 van de 28 respondenten vertelden vaak aan kinderen dat de mening van kinderen belangrijk was en 14 van hen meldden dat ze vaak evalueerden met kinderen hoe de verantwoordelijkheid van kinderen kon toenemen. Positieve antwoorden werden ook gegeven op de vraag of professionals vonden dat het doel bereikt was dat kinderen meer verantwoordelijkheid zouden dragen. Twee van de twintig professionals vonden het doel helemaal niet behaald, tien van hen vonden het gedeeltelijk behaald en acht vonden het doel *behaald* tot *boven verwachting behaald*. De gemiddelde score op de Goal Attainment Scale is $-0,55$ (range = -2 tot $+2$. 0 = doel is behaald).

Kinderen in de derde meting bleken niet vaker vrijwillig een taak te doen dan kinderen in eerdere metingen. De kinderen die taken deden, vertelden significant vaker dat ze ook vrijwillig taken wilden doen ($M=2,4$; $SD=0,9$) dan kinderen die geen taken deden ($M=1,5$; $SD=0,8$) ($t=7,8$; $df=251$; $p<.001$). Wat hier oorzaak of gevolg is blijft onduidelijk. Kinderen die gevraagd zijn/geholpen werden vertelden niet vaker dan andere kinderen een taak te willen doen en droegen ook niet vaker verantwoordelijkheid dan andere kinderen.

Kinderen in de derde meting ($M=0,36$; $SD=0,48$) vonden dat ze vaker gevraagd/geholpen zijn bij een taak ($M=0,66$; $SD=0,47$) ($\chi^2=9,98$; $df=1$; $p=.001$) dan in 2010. Ook zagen kinderen in 2013 anderen in de omgeving vaker een vrijwillige taak doen dan in 2010 ($\chi^2=3,86$; $df=1$; $p<.025$). Ook blijkt uit tabel 5.8 dat

⁹¹ Zie hoofdstuk 2.3 De praktijk van De Vreedzame Wijk. De tokens zijn een beloningssysteem in de vorm van een plastic muntje waarmee ze bepaalde privileges kunnen 'kopen'. Hier gaat het om entree bij een activiteit.

wanneer kinderen feitelijk betrokken (gevraagd, geholpen) werden, ze vaker taken deden ($M=0,84$; $SD=0,36$) dan kinderen die niet actief betrokken werden ($M=0,5$; $SD=0,5$) ($t=-5,224$; $df=157$; $p<.001$). Het komen van een Vreedzame School was hierop niet van invloed.

Tabel 5.8 Relatie tussen gestimuleerd zijn, taken doen en taken willen doen.

<i>Kinderen in Kanaleneiland</i>	<i>Zonder stimulans (n=91)</i>	<i>Met stimulans (n=120)</i>
Doen geen taak	44 48%	19 16%
Doen een taak	47 52%	101 84%

Kinderen in Overvecht doen taken in de kinderactiviteiten en in de buurt.

Uit de interviews met kinderen in Overvecht bleek dat zij in de tweede meting significant *minder* gemeenschapstaken deden dan in de eerste meting. Het percentage zakte van 71% naar 46% ($\chi^2=12,6$; $df=1$; $p<.001$). Het is onduidelijk wat hiervan de oorzaak is en of dit samenhangt met verminderde inzet van kinderwerkers (zie de aantekening in het antwoord op vraag 1). Het percentage kinderen dat vrijwillig taken wilde doen bleef stabiel met 36% in 2009 naar 31% in 2010. Kinderen die taken deden vertelden significant vaker ($M=1,9$; $SD=0,3$) dat ze ook taken *wilden* doen dan kinderen die geen taken deden ($M=1,5$; $SD=0,5$) ($t=7,06$; $df=193$; $p<.001$). Kinderen die meer verantwoordelijkheid droegen in de kinderactiviteit gaven niet meer dan anderen aan gemeenschapstaken te willen doen.

Naast de in totaal 8 wijkmediatoren die we in Overvecht in de kinderinterviews interviewden zijn 32 mediators twee keer geïnterviewd in 2009 en 2010. Van hen wilden we weten hoe zij hun taak vormgaven. Wijkmediatoren werden in de wijkmediatorentoerusting niet alleen gevraagd te mediëren in de wijk, maar daar ook verantwoordelijkheden op zich te nemen en een voorbeeld te zijn voor andere kinderen. Bij de wijkmediatorentoerusting vertelde de trainer dat wijkmediatoren vaker initiatieven namen dan dat ze medieerden. Initiatieven van wijkmediatoren waren het uit een vijver vissen van oude fietsen, sneeuwruimen voor een invalide en het organiseren van spelletjes voor kinderen uit de buurt. Soms was het lastig voor wijkmediatoren om aan te voelen waar hun verantwoordelijkheid ophield. Een ouder van de mediator die sneeuw ruimde vertelde dat het ten koste ging van het huiswerk: het kind veegde de stoep in de hele straat sneeuwvrij. Ook vertelde een vader dat zijn zoon als wijkmediator een kind mee naar huis nam dat niet werd opgehaald van school, waardoor er later een angstige moeder naar haar kind moest zoeken. Een andere ouder vertelde dat een wijkmediator volwassenen aansprak op incorrect parkeren en te horen kreeg dat ze zich daar niet mee moest bemoeien. Een andere wijkmediator weerhield samen met anderen kinderen volwassen ruziemakers met succes van een gevecht om een parkeerplek. De ouders waren wel trots dat hun kinderen veel initiatief namen, maar een vader wilde zijn kind leren zich niet voor alles in de wijk verantwoordelijk te voelen nu ze wijkmediator was. Overigens gedroegen niet alle wijkmediatoren

zich voorbeeldig. Incidenteel kwam ter sprake dat wijkmediatoren zich misdroegen door juist ruzie te maken of 'een feestje te bouwen in school en op de tafels te dansen'.

5.3.3 VRAAG 3: ZIJN ER INVLOEDEN IN DE CONTEXT VAN DE VREEDZAME WIJK DIE DE UITKOMSTEN BIJ KINDEREN KUNNEN VERKLAREN?

Uitkomsten in de door het programma verwachte richting kunnen ten onrechte toegeschreven worden aan De Vreedzame Wijk als er in de context processen speelden die ook een positieve invloed op kinderen hadden. Er waren in wijken als Kanaleneiland en Overvecht veel invloeden die we niet operationaliseerden en die mogelijk van invloed waren bij het ontstaan van de uitkomsten. Deze vraag is beantwoord door van de meest voor de hand liggende invloeden hun waarschijnlijke invloed te analyseren. Dit waren: subculturen, jeugdcriminaliteit en overlast, andere dan Vreedzame kinderactiviteiten en demografische ontwikkelingen.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

De straatcultuur leek het toepassen van Vreedzame stappen onder kinderen in de openbare ruimte te hebben belemmerd.

De onrust van bezuinigingen en reorganisatie in de wijkwelzijnsorganisatie in Overvecht leek verband te houden met de uitkomst van het verminderd doen en willen doen van taken.

Afgezien van de belemmeringen van de straatcultuur en de onrust in de wijkwelzijnsorganisatie in Overvecht leken er geen belangrijke interfererende contextinvloeden met invloed op de uitkomsten bij kinderen te zijn geweest.

(SUB-)CULTUREN IN DE WIJK MET INVLOED OP KINDEREN

Straatcultuur. De ontwikkelaars vermoedden dat kinderen met een Vreedzame sociale attitude minder straatattitude zouden hebben; en dat daardoor hun gedrag op straat socialer zou zijn. Uit de data is het volgende op te maken. Wanneer kinderen in kinderactiviteiten meer conflict oplossende stappen inzetten, hadden zij ($M=1,6$; $SD=0,9$) vergeleken bij degenen die daar minder stappen inzetten ($M=1,4$; $SD=0,8$) op straat ook een minder sterke straatattitude ($t=2,6$; $df=297$; $p=.009$). De attitudes van kinderen in kinderactiviteiten en op straat vertonen een positief verband (Spearman's $\rho=.341$; $p<.001$; $n=324$). Maar uit de interviews met kinderen kwamen ook signalen, dat ze op straat het mediëren en uitvoeren van het stappenplan lastiger vonden. Daar vonden ze het onveiliger dan in de kinderactiviteit. Op straat stelden ze zich meer verdedigend op. Dat zou ook kunnen betekenen dat het programma toch niet veel invloed had op het gedrag van kinderen in de openbare ruimte. Daarbij valt aan te tekenen, dat kinderen soms spontaan vertelden dat ze meer waardering hadden voor de Vreedzame omgang met elkaar, dan voor de straatattitude.

Waardering voor of weerstanden tegen de programmacultuur. De Vreedzame Wijk heeft culturele kenmerken met eigen termen, gebruiken en attributen. Dit had weerstand kunnen oproepen als kinderen zich niet konden identificeren met personen die het programma vertegenwoordigden. Er bleek echter bij kinderen niet of nauwelijks sprake van weerstand tegen het programma. In Kanaleneiland voelde 87% van de kinderen zich altijd of vaak welkom bij de Vreedzame kinderactiviteit. Weerstand zou ook kunnen blijken uit het noemen van nadelen van het programma. Uit tabel 5.9 blijkt dat kinderen veel voordeel zagen van De Vreedzame Wijk. Geen enkel kind noemde een nadeel van het programma. De bezwaren die kinderen noemden hadden niet zozeer met het programma te maken. Een wijkmediator zei bijvoorbeeld: "Sommige mensen nemen me niet serieus. Ze roepen 'fuck de mediators' en dan rijden ze hard weg". Uit de groep die geen voordeel zag, gaf geen enkel kind een antwoord dat te interpreteren was als weerstand tegen de cultuur van De Vreedzame Wijk. Op de open vraag welk voordeel kinderen zagen bij De Vreedzame Wijk antwoordden ook in Overvecht 94% van de kinderen het een goede zaak te vinden dat De Vreedzame Wijk was ingevoerd. Ook 63% van de kinderen met een uitgesproken straatattitude vertelde De Vreedzame Wijk positief te waarderen.

Tabel 5.9 Kinderen in Kanaleneiland over voordelen van De Vreedzame Wijk.

<i>Kinderen zagen als voordeel</i>	<i>Aantal (n=251)</i>	<i>Percentage</i>
Er is minder ruzie, vechten en pesten	69	27%
De wijk wordt veiliger	24	10%
Kinderen en mensen worden geholpen	9	4%
Er worden meer conflicten opgelost	8	3%
De wijk wordt schoner	5	2%
Mensen zijn aardiger	3	1%
Er zijn meer activiteiten	3	1%
Overige positieve antwoorden	63	25%
Er is geen voordeel	27	11%
Weet niet en overige neutrale antwoorden	40	16%

EEN TREND VAN VERMINDERING VAN JEUGDCRIMINALITEIT EN OVERLAST.

Deze trend zou in theorie jonge kinderen positief kunnen beïnvloeden bijvoorbeeld doordat meer prosociale tieners een positief rolmodel waren voor jongere kinderen en hen corrigeerden als ze zich misdroegen. Volgens het Wetenschappelijk Onderzoek - en DocumentatieCentrum vond er in Utrecht tussen 2007-2012 een daling van 60% plaats van aanhoudingen van 12-17 jarigen (WODC, 2014). Deze daling was groter dan in overige grote steden in Nederland. De Wijkenwijzer Utrecht (Gemeente Utrecht, 2009, 2014) geeft aan dat tussen 2009 en 2014 onveiligheidsgevoelens afnemen in Overvecht van 52,2% naar 43,7%. In Utrecht Zuidwest waar Kanaleneiland onderdeel van uitmaakt was de uitkomst respectievelijk 42,3% en

41,4%. Tussen 2009 en 2014 liet de Wijkenwijzer geen daling van overlast door jongeren zien. In Overvecht steeg de overlast van 29,5% tot 32,9% en in Kanaleneiland van 22,5% naar 28,9%. Er is hiermee geen verband tussen aanhoudingen van jongeren en jeugdoverlast. Een direct betrokken veiligheidsambtenaar had geen verklaring voor de combinatie van uitkomsten. Deze gegevens gaven geen aanleiding voor het idee dat deze factor ernstig zou interfereren met de uitkomsten van de evaluatie van De Vreedzame Wijk.

DEMOGRAFISCHE VERSCHUIVINGEN.

Er waren geen indicaties van demografische verschuivingen in de wijken die de uitkomsten van het onderzoek konden beïnvloeden. De mate van welstand van gezinnen of het aantal sociale huurwoningen kon een aanwijzing zijn voor belangrijke demografische verschuivingen. In beide wijken was sprake van woningrenovatie van de minst aantrekkelijke sociale huurwoningcomplexen (Gemeente Utrecht, 2010). Hierdoor zouden armere mensen, die de minst aantrekkelijke huizen bewoonden en van wie we verwachtten dat deze relatief vaker een bijstandsuitkering hadden, de wijk moeten verlaten. Toch leek dit laatste niet het geval, want het aantal huishoudens met bijstand was in de periode 2009-2014 in Overvecht gestegen van 11,3% (Gemeente Utrecht, 2011b) naar 16,4% (Gemeente Utrecht, 2014) en in Utrecht Zuidwest (onder andere Kanaleneiland) van 7,5% (Gemeente Utrecht, 2011b) naar 8,5% (Gemeente Utrecht, 2014). Ook is er een tegenovergestelde trend dat sociale stijgers de wijk achter zich laten zodra het hen beter gaat (Buys, 2008). De gegevens stroken met de verwachting van Permentier, Kullberg, en Van Noije (2013) dat de bevolkingssamenstelling in achterstandswijken na renovaties stabiel blijven.

ANDER DAN VREEDZAAM KINDERWERK.

Er was er in de wijken nauwelijks sprake van andere dan de Vreedzame kinderactiviteiten. Alle gesubsidieerde kinderwerk in beide wijken werkte met de Vreedzame aanpak waardoor kinderen overal hetzelfde werden bejegend. Uitzonderingen hierop waren de zelforganisaties die zich bezig hielden met clubwerk en huiswerkbegeleiding. Zij werkten niet met de Vreedzame aanpak. In theorie konden kinderen hier een extra sociale attitude opdoen en meer gemotiveerd raken om het stappenplan toe te passen en vaker taken te doen. Er zijn argumenten dat de activiteiten van de zelforganisaties eerder een continue invloed op de metingen hadden. Deze activiteiten waren er al voor en tijdens de invoering van De Vreedzame Wijk en konden zo van invloed zijn op alle metingen.

Een indicatie dat juist de Vreedzame kinderactiviteit een cruciale invloed had op het doen van taken kan blijken uit de lagere scores op dit punt in de tweede meting in Overvecht. Deze lagere scores leken samen te hangen met de reorganisatie/bezuiniging bij de wijkwelzijnsorganisatie die tijdens de onderzoeksperiode plaatsvond. Deze ging gepaard met personeelwisselingen en onrust onder kinderwerkers. Die onrust leek zich te vertalen in een verminderde inzet en daarmee zou het de evaluatie-uitkomsten bij kinderen negatief beïnvloed kunnen hebben. De mate van maatschappelijke betrokkenheid van kinderen leek verband te houden met het functioneren van een context die hen uitnodigde en stimuleerde.

Activiteiten vanuit achterstandsbeleid zoals het krachtwijkenbeleid⁹² dat de gemeente Utrecht uitvoerde zou een positief effect gehad kunnen hebben op kinderen. Of deze inzet invloed heeft gehad op de ontwikkeling is op basis van cijfers van de gemeente Utrecht niet te zeggen. De gemeentelijke rapportage laat wel een verbetering op een aantal punten zien waarvan denkbaar is dat ze samen kunnen hangen met prosociaal gedrag van kinderen in beide wijken (zie tabel 5.10), maar het rapport geeft geen indicaties welke inzet daarvoor verantwoordelijk zou zijn (Gemeente Utrecht, 2013b). De inzet was per wijk verschillend en had soms overlap met De Vreedzame Wijk. Zo is De Vreedzame Wijk in Overvecht gefinancierd vanuit het krachtwijkenbudget (Gemeente Utrecht, 2006).

De landelijke effectevaluatie van de krachtwijken van Permentier, Kullberg en Van Noije, (2013) laat zien dat het totale beleid in Nederland op wijkniveau geen aantoonbare effecten had op leefbaarheid, overlast van jongeren, gevoelens van onveiligheid en sociale cohesie. Ook hier meldt het rapport: het is "niet helder wat er precies in ... de krachtwijken ... is ondernomen" (p. 21) en beleid was "lastig te onderscheiden van bestaand beleid" (p. 11).

Tabel 5.10 Veranderingen in krachtwijken (Gemeente Utrecht, 2013b).

<i>Bewoners over verandering in hun buurt</i>	<i>Kanaleneiland</i>		<i>Overvecht</i>	
	2006	2011	2006	2012
Negatieve toekomstverwachting voor de buurt	33%	19%	45%	29%
Beoordeling van de sociale cohesie (rapportcijfer)	3,9	4,6	4,3	4,8
Bewoners actief in de buurt	30%	32%	34%	38%

Er is vooralsnog geen indicatie van trends op het gebied van jeugdcriminaliteit, demografie of ander jeugdbeleid die de uitkomsten sterk beïnvloed hebben.

5.4 CONCLUSIE

In deze paragraaf wordt ingegaan op de uitkomsten en welke inzichten die opleverden. Daarna wordt beschreven hoe de uitkomsten de ontwikkeling van het programma kunnen inspireren.

Dit deelonderzoek onder kinderen laat zien dat De Vreedzame Wijk een groot bereik had onder kinderen van wie het grootste deel het programma positief waardeerden. Het laat zien dat kinderen hun

⁹² Het krachtwijkenbeleid is van 2007-2012 uitgevoerd en wilde in 40 wijken (waaronder Overvecht en Kanaleneiland) een positieve ontwikkeling op gang brengen binnen de vijf thema's: wonen, werken, leren en opgroeien, integreren en veiligheid (Permentier, Kullberg, & Van Noije, 2013).

vaardigheden in het oplossen van conflicten buiten school in de kinderactiviteiten inzetten. Hoewel kinderen het moeilijker vonden hun vaardigheden in te zetten in de openbare ruimte, deden sommigen dat wel. Dit gold vooral voor de kinderen die extra getraind waren als wijkmediator. Een werkzame factor die het gebruik van stappen leek te stimuleren was dat de directe omgeving als een Vreedzame locatie herkenbaar was waar verwacht werd dat kinderen Vreedzame competenties inzetten. In beide wijken nam het toepassen van de stappen voor conflictafhandeling in de metingen niet toe. Reden hiervan kon zijn dat in Kanaleneiland De Vreedzame Scholen minder adequaat leken te zijn in het aanleren van die competenties. In Overvecht was sprake van een meetprobleem omdat kinderen in de eerste meting bij de officiële start van het programma al veel stappen toepasten.

In beide wijken droegen kinderen verantwoordelijkheid in het kader van Vreedzame kinderactiviteiten en de Vreedzame Kinderwijkraad of als wijkmediator. In Kanaleneiland leken kinderen vaker verantwoordelijkheid te dragen in latere metingen, maar in Overvecht nam dit juist af. Wat de daling in Overvecht dit veroorzaakte is onduidelijk. Kinderen die gestimuleerd werden om taken/verantwoordelijkheid op zich te nemen deden dat meer dan kinderen die niet gestimuleerd waren.

VALIDITEIT

De validiteit in deze studie wordt versterkt doordat er een unieke samenhang is tussen de interventies in de kinderactiviteiten en de inzet van het Vreedzame stappenplan door kinderen. Het is niet voorstelbaar dat kinderen de competenties en de verwoording ervan in een andere dan een Vreedzame context hebben geleerd. Een tweede ondersteuning voor de validiteit is dat er geen aanwijzingen waren dat omgevingsinvloeden alternatieve verklaringen konden leveren voor de onderzoeksuitkomsten.

Een beperking is dat het meten van burgerschap niet tot tevredenheid stemde. Het kunnen, willen en doen van taken was voor de kinderen vermoedelijk niet goed te onderscheiden en de uitkomsten lijken op dit punt door dit meetprobleem minder betrouwbaar. Ook kunnen kinderen sociaal wenselijk geantwoord hebben. Voorbeeld hiervan is dat jongere kinderen in de openbare ruimte meer stappen noemden dan in de kinderactiviteit. Dit lijkt betrekkelijk onrealistisch omdat oudere kinderen, die meer inzicht hebben in de omstandigheden in de publieke ruimte, juist een gelijk aantal stappen inzetten als in de kinderactiviteit. Om deze beperkingen is het raadzaam om conclusies niet alleen te baseren op deze uitkomsten bij kinderen maar ook op uitkomsten van de andere respondenten (ouders en professionals).

SUGGESTIES VOOR DE VERDERE ONTWIKKELING VAN HET PROGRAMMA.

Het onderzoek laat zien dat kinderen na invoering van De Vreedzame Wijk hun Vreedzame competenties in de door professionals begeleide kinderactiviteiten daadwerkelijk inzetten. In de ongesuperviseerde openbare ruimte gebeurde dit nauwelijks. Om die reden doen we de suggestie dat bepaalde openbare ruimten (pleintje of speeltuintje) geclaimd kunnen worden door De Vreedzame Wijk. Als er net als in de kinderactiviteit competente supervisie plaats vindt, dan kunnen deze twee factoren mogelijk tot dezelfde positieve resultaten leiden als in de kinderactiviteiten.

Toelichting:

Er zijn indicaties dat de Vreedzame competenties bij kinderen gestimuleerd kunnen worden door in kinderactiviteiten duidelijk te maken dat daar de Vreedzame Wijkaanpak gehanteerd wordt. Het onderzoek geeft aanwijzingen dat sociaal gedrag zoals dat door De Vreedzame Wijk werd gestimuleerd moeilijk doordrong op plaatsen waar een straatcultuur domineerde, zoals in de openbare ruimte. Wil De Vreedzame Wijk ook in de openbare ruimte invloed krijgen dan kan er geïntervenieerd worden op het versterken van een Vreedzame sociale norm. Volgens Hadioui (2011) heeft de straatcultuur de neiging om de prosociale attitude te verdringen. In plaats van actief verdringen leek er in dit onderzoek eerder een gebrek te zijn aan het proclameren van een prosociale norm in de openbare ruimte, waarna de straatcultuur dit vacuüm vulde. Kinderen in dit onderzoek bleken over het algemeen positieve waardering te hebben voor Vreedzame waarden in de openbare ruimte en op de scholen. Ze leken deze echter alleen als richtlijn te gebruiken als de situatie veilig was en als ze merkten dat er een prosociale sociale norm was. In de openbare ruimte waren diezelfde competenties bij kinderen aanwezig, maar ontbrak meestal een herkenbare Vreedzame sociale norm. In de Vreedzame kinderactiviteiten hadden professionals een superviserende rol die de Vreedzame sociale norm ondersteunde. Superviserende ouders en buurtbewoners zijn met hun natuurlijk gezag de meest voor de hand liggende actoren om in de openbare ruimte de Vreedzame sociale norm vorm te geven (Sieckelincx, Van Buuren, & El Madkouri 2013).

Het onderzoek zien en dat het functioneren van De Vreedzame School in de wijk significante invloed heeft op De Vreedzame Wijk. Hierom is de aanbeveling is dat invoering van De Vreedzame Wijk alleen daar plaatsvindt in wijken waar Vreedzame Scholen zijn en waar deze bereid zijn verantwoordelijkheid te nemen voor de wijk waar ze onderdeel van uitmaken. Dit onderzoek geeft indicaties dat de kwaliteit van De Vreedzame Scholen een belangrijke pijler vormde onder De Vreedzame Wijk. Het lijkt niet waarschijnlijk dat alleen het lokale kinderwerk voldoende kracht heeft om het ontbreken van kwalitatief goede Vreedzame Scholen kan compenseren.

6. DE VREEDZAME WIJK EN VERANDERINGEN BIJ OUDERS

6.1 INLEIDING

In de voorgaande hoofdstukken is beschreven hoe er in de wijk Kanaleneiland in het eerste decennium van deze eeuw zorg bestond over de ontwikkeling van de jeugd (Gemeente Utrecht, 2010). Om een indicatie te geven: het percentage wijkbewoners dat vaak overlast zei te ervaren van jeugd lag met 48% flink hoger dan de 19% welke voor de hele stad Utrecht gold (WistUdata, 2016). Daarnaast zou volgens de gemeente Utrecht 20-25% van de kinderen tot 12 jaar uit Kanaleneiland tot de risicogroep overlastgevers behoren (Gemeente Utrecht, 2010). De jeugdgezondheidszorg schatte dat rond 30% van basisschoolkinderen uit de groepen 2 en 6 met psychosociale problemen kampte (Gemeente Utrecht, 2006). De filosofie van de gemeente Utrecht (2006, 2010) was destijds dat deze problemen veroorzaakt konden zijn door een autoritaire en weinig responsieve opvoedingsstijl met weinig positieve feedback, weinig supervisie in de openbare ruimte en weinig positieve rolmodellen. De gemeente Utrecht stelde dat de oplossing lag in het bieden van opvoedingsondersteuning voor de betreffende ouders.

Rond dezelfde tijd werkten kinderwerkers in Overvecht samen aan verbeteringen van het kinderwerk in het kader van De Vreedzame Wijk, de uitbreiding van De Vreedzame School (De Winter, Horjus, & Van Dijken, 2009; Gemeente Utrecht, 2006a). Doel hierbij was het ontwikkelen van democratisch burgerschap bij kinderen door hen inspraak en verantwoordelijkheden te geven. Kinderen oefenden in het kinderwerk hoe je op een positieve wijze met elkaar kon omgaan en hoe je conflicten constructief kon oplossen (Pauw, 2015). Op basis van positieve ervaringen in Overvecht werd besloten De Vreedzame Wijk ook in Kanaleneiland in te voeren. De gemeente wilde dat alle wijkorganisaties die met kinderen en ouders werkten deze samenhangende pedagogische aanpak zouden invoeren.

Het handboek van De Vreedzame Wijk bevatte aanbevelingen voor de invoering van het programma in de wijk. Het gaf eerste prioriteit aan interventies voor leerkrachten en kinderen op school (o.a. de wijkmediatoren en de Vreedzame kindervijraad). Ouders van schoolkinderen hadden de tweede prioriteit (Pauw & Verhoeff, 2012). De derde prioriteit gold voor professionals in de wijk die met kinderen en ouders werkten. Volgens dit plan zouden zo veel mogelijk ouders met kinderen op De Vreedzame School getraind worden of informatie krijgen over De Vreedzame Wijk. Ook zouden er op scholen ouderraden komen die een ouderinloop (ouderkamer) en samen met welzijnswerkers bijeenkomsten konden opzetten. Hier zouden naast informatie over De Vreedzame School/Wijk, sociale en opvoedingsthema's besproken worden. Afhankelijk van de lokale situatie konden activiteiten voor ouders door externe partners geïnitieerd worden. Er was tijdens de invoering van het programma veel energie gestoken in het trainen van professionals die de interventies zouden uitvoeren, maar rond 2013 veranderde de context van het programma sterk. De wijkwelzijnsinstellingen voerden een bezuiniging en een verandering van werkwijze door. Mede hierdoor werden er in deze periode betrekkelijk weinig interventies voor ouders in Kanaleneiland georganiseerd.

In dit hoofdstuk wordt de vraag beantwoord wat we kunnen leren van de invloed van het programma op ouders. De twee doelen van het programma voor ouders waren gericht op het versterken van

een positief opvoedklimaat voor kinderen. Het eerste doel was dat ouders competenter zouden worden in opvoedsituaties thuis en in de buurt. Door de kennis van de Vreedzame principes zouden ouders beter kunnen aansluiten bij de opvoedingsstijl van De Vreedzame School. Daar werd waar positief gedrag bevestigd, kregen kinderen verantwoordelijkheid en losten zelf conflicten op. Het tweede doel was dat de informatie en training zou bevorderen dat ouders elkaars kinderen pedagogisch zouden stimuleren en/of corrigeren. Om dit te bereiken zouden opvoeders elkaar ontmoeten en informeel met elkaar praten over opvoeding. Hierdoor konden zij vertrouwd raken met elkaar en elkaar wederzijds praktisch of met advies ondersteunen (de opvoedverantwoordelijkheid delen) (Pauw & Verhoeff, 2012).

Bij het onderzoek onder ouders zijn twee hoofdvragen en een aanvullende vraag geformuleerd die verband houden met het bereiken van doelen bij ouders:

1) *Zijn de pedagogische competenties van ouders in Kanaleneiland veranderd na invoering van De Vreedzame Wijk?*

De kernbegrippen van deze vraag zijn de pedagogische competenties van ouders, het geïnformeerd zijn door/over De Vreedzame Wijk en haar methoden en het aansluiten van het programma bij de doelgroep.

2) *Welke veranderingen vonden er bij ouders in Kanaleneiland plaats in de bereidheid om samen te werken in opvoedsituaties na invoering van De Vreedzame Wijk?*

De kernbegrippen van deze vraag zijn de gedeelde opvoedverantwoordelijkheid en het geïnformeerd zijn door/over De Vreedzame Wijk en haar methoden.

Om inzicht te krijgen in omgevingsinvloeden op de resultaten van bovenstaande doelen is de waarschijnlijke invloed van een aantal contextfactoren geanalyseerd. Deze konden mogelijk interfereren met de uitkomsten van de metingen bij ouders. Hierom is de aanvullende vraag geformuleerd:

3) *Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij ouders kunnen verklaren?*

De contextfactoren die geanalyseerd werden waren: jeugdoverlast, belemmeringen voor ouders om zich in te zetten in de buurt en belemmeringen voor uitvoerenden van De Vreedzame Wijk om in contact te komen met ouders.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt: Paragraaf 6.2 beschrijft de methoden die gebruikt zijn in de dataverzameling en analyse van deze deelstudie. De resultatenparagraaf 6.3 beantwoordt de bovenstaande onderzoeksvragen. In 6.4 geven we een conclusie van de uitkomsten van deze deelstudie.

6.2 METHODEN

In het mixed-methods onderzoek onder ouders in Kanaleneiland zijn de volgende dataverzamelmetho- den gebruikt. Er werden een enquête en later interviews gehouden onder ouders van kinderen op de ba- sisschool met overwegend gesloten vragen. Ook zijn uitkomsten gebruikt van een enquête onder wel- zijnsprofessionals en een interview met gesloten en open vragen bij een deel van hen. Deze data konden vergeleken worden met gegevens uit een landelijk onderzoek onder ouders (Bucx, 2011). Verder gebruik- ten we gegevens uit negen gesprekken met vertegenwoordigers van zelforganisaties en drie focusgroepen met ouders.

6.2.1 DATAVERZAMELING

Enquête en interviews met professionals

De kern van de dataverzameling waren de interviews en de enquête onder ouders in 2010, 2011 en 2013 (zie bijlage 4) met gesloten en open vragen. De metingen hadden respectievelijk 102, 101 en 106 respon- denten. In de eerste meting is gestart met face-to-face straatinterviews, maar deze leverden te weinig respons. Vervolgens zijn ouders geworven via de basisscholen. Ook deze werving leverde onvoldoende respons, waarna we ouders rekruteerden voor face-to-face interviews in de speeltuinen die ze met hun kinderen bezochten. Daar hadden ze vaak alle tijd. In de tweede en derde meting liep de werving via de basisscholen (enquête met 30% respons in drie metingen), daarna zijn ouders face-to-face geïnterviewd in de openbare ruimte (respons 32% in drie metingen) en in speeltuinen (respons 38% in drie metingen). De respondenten kregen informatie over de doelen, de opdrachtgever, het onderwerp van het interview en het feit dat we de data zouden anonimiseren. De metingen zouden gepaard zijn. In meting één en twee verzamelden we emailadressen van +/- 30% van de ouders. Via deze adressen kregen we in de derde meting geen enkele respons, omdat emailadressen niet meer bestonden of omdat eigenaren niet ant- woordden of mee wilden werken.

Enquête onder professionals

Naast de dataverzameling onder ouders zijn gegevens gebruikt uit een enquête onder professionals in Ka- naleneiland (N=123) met 60 vragen (zie bijlage 5) die deels dezelfde waren als in de ouderlijst (v28-45). Ook is gemeten of professionals vonden dat het beoogde doel, het afnemen van opvoedingsverlegenheid bij ouders, behaald was en dat er een deelde opvoedverantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen uit de buurt was ontstaan. Ook zijn er referentiedata gebruikt van een landelijk onderzoek van Bucx (2011). De interviews met sleutelpersonen (n=25) gaven extra informatie over de mogelijke invloed, de sterke en zwakke kanten van De Vreedzame Wijk. In Kanaleneiland deden de onderzoekers 19 vrije obser- vaties bij activiteiten of bijeenkomsten waarbij ouders aanwezig waren. Hiervan deden we verslag in het onderzoeklogboek.

Interviews met leden van zelforganisaties

In negen bijeenkomsten met 20 leden van zelforganisaties (buurtvaders en huiswerkklassen) is gevraagd wat hun ervaringen waren met het De Vreedzame Wijk, wat de motivatie was om wel/niet deel te nemen aan het programma en hoe ze het opvoeden in de wijk beleefden. Ook spraken we in drie focusgroepen met moeders (n= 13) over de invloed van De Vreedzame Wijk op ouders. Het ging hier om kwalitatieve gegevens die zicht gaven op de betekenis van de uitkomsten van de ouderinterviews, in het bijzonder waar het over de openbare ruimte ging. We konden beschikken over data uit twee focusgroepen met elk vier vaders over hun ervaring met opvoeden in de openbare ruimte (zie Pouw, 2015).

In tabel 6.1 is een overzicht gegeven van de dataverzameling. In kolom 1 staan de onderzoeksvragen. In kolom 2 zijn de verbanden beschreven die we wilden analyseren. Wie daarvoor bevraagd zijn staat in kolom 3. In kolom 4 wordt de bron van de vragen weergegeven. In kolom 5 is per vragenlijst de concrete vraag aangegeven met welke het te meten begrip uiteindelijk geoperationaliseerd werd.

Tabel 6.1 Overzicht van dataverzameling over de invloed van het programma op ouders.

Onderzoeksvraag	Wat werd geanalyseerd	Gevraagd aan	Vragen bron	Vragen
1 Zijn de pedagogische competenties van ouders in Kanaleneiland veranderd na invoering van De Vreedzame Wijk?	1 De relatie tussen kennis hebben over De Vreedzame Wijk en een grotere pedagogische competentie. 1a Pedagogische competentie: aanwezig zijn van de voorwaarden voor competent opvoeden (algemeen en specifiek in het omgaan met conflicten) een positieve attitude, sociale norm en efficacy ten aanzien van de pedagogische competenties. 1b Kennis hebben over DVW* en DVS**: informatie hebben over DVW, kind hebben op een DVS, getraind zijn).	Ouders in Kanaleneiland. Professionals in Kanaleneiland. Vrije observatie.	1 Ouderinterview: eigen ontwikkelde vragen en de schaal <i>beleving van de opvoeding</i> (Bucx, 2011).	Ouderinterview (bijlage 4): 1a attitude: v13, 19, 27. 1a sociale norm: v37-45. 1a efficacy: v20-24, 25, 26. 1b: v3, 4, 8-18, 27. Professionals (bijlage 5) 1b: v46-54, 58, 60, 61
	2 De relatie tussen trainingen die passen bij de leefwereld van ouders en effect op pedagogische competenties van ouders. 2a Pedagogische competentie: als 1a 2b Aansluiten bij de leefwereld: De mate zijn waarin ouders het programma en uitvoerenden zien als passend bij de eigen cultuur.	Interviews sleutelpersonen.	2 NVT.	Professionals 2b: v46-54, 58, 60, 61 Interview zelforganisaties: 2b Open vragen Sleutelpersonen (bijlage 7) 2b: v10, 15, 20.
2 Welke veranderingen vonden er bij ouders in Kanaleneiland plaats in de bereidheid om samen te werken in opvoedsituaties na invoering van De Vreedzame Wijk?	Geanalyseerd werd of ouders die meer kennis hebben over DVW waarderen en zien andere opvoeders meer als partners in de opvoeding. a Waardering voor de pedagogische civil society (PCS) en bereidheid om samen te werken in de opvoeding. b Perceptie van PCS in de buurt. c Sociale verbondenheid met de buurt. d De kwaliteit van de samenwerking tussen professionals en ouders. e Het zich feitelijk inzetten in sociale structuren (zoals het doen van vrijwilligerswerk met kinderen). f De mogelijke invloed van DVW en DVS: de mate van kennis hebben over De Vreedzame Wijk (informatie hebben over DVW, een kind hebben op een VS, getraind zijn).	Ouders in Kanaleneiland. Professionals in Kanaleneiland.	Ouderinterview: a eigen vragen. a Kesselring e.a. 2013. b Bucx, 2011. c Peterson e.a., 1997. c Sampson e.a., 1997. e eigen vragen. d Interview zelforganisaties: eigen open vragen. Focusgroep moeders: eigen open vragen.	Ouderinterview: a: v34-36. b: v37-45. c: v28-33. e: v5, 6. f: v3, 4, 8-18, 27. Professionals e: 60, 61 Sleutelpersonen e: v10, 15, 20. Interview Zelforganisaties: a-e: open vragen. Focusgroep moeders: a-e: open vragen.
3 Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij ouders kunnen verklaren?	1 Vaak ervaren van jeugdoverlast. 2 Mate van vrijwilligerswerk doen, sociale cohesie en geweld ervaren, toekomstverwachtingen voor de wijk hebben. 3 Belemmeringen voor ouders om in De Vreedzame Wijk te participeren.	Databronnen: 1 Wijkmonitoren van de gemeente Utrecht (gem. Utrecht, 2007; 2009). 2 Wijkmonitoren van de gemeente Utrecht (gem. Utrecht, 2013; 2014). 3 Ouderinterview: v8-14, v19; vrije observatie.		

* DVW = De Vreedzame Wijk. ** DVS = De Vreedzame School

6.2.2 OPERATIONALISERING VAN DE KERNBEGRIPPEN

Tabel 6.1 geeft een overzicht van de dataverzameling. In kolom 5 is een eerste beschrijving gegeven met welke de kernbegrippen zijn geoperationaliseerd. In deze paragraaf is de operationalisatie per onderzoeksvraag meer gedetailleerd uitgewerkt.

VRAAG 1: ZIJN DE PEDAGOGISCHE COMPETENTIES VAN OUDERS IN KANALENEILAND VERANDERD NA INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK?

De op ouders gerichte acties van De Vreedzame Wijk bestonden in Kanaleneiland hoofdzakelijk uit het informeren van ouders. Deze informatie kon ouders via veel kanalen hebben bereikt. Bijvoorbeeld via lokale media of via de basisscholen van hun kinderen waar informatiebijeenkomsten werden gehouden in ouderkamers bij inloopochtenden. Ouders die actief waren op school in oudercomités of de tussenschoolse opvang kregen in principe een Vreedzame oudertraining. Kinderen konden hun ouders verteld hebben over De Vreedzame Wijk en bij kinderactiviteiten werden soms speciale ouderbijeenkomsten gehouden. Bij installatie van nieuwe wijkmediatoren en activiteiten van de Vreedzame kinderraad werden ouders uitgenodigd. De vraag was of ouders pedagogisch competentier werden nadat ze geïnformeerd waren over De Vreedzame Wijk en/of een training kregen.

Toelichting:

Pedagogische competenties van ouders. In het handboek van De Vreedzame Wijk (Pauw en Verhoeff, 2012, p. 84-104) is de inhoud van de oudertraining beschreven. Een belangrijk deel gaat over competenties in het omgaan met conflicten met kinderen en tussen kinderen onderling. Op individueel niveau is hierom gevraagd of ouders vonden dat zijzelf goed konden omgaan met conflicten die ze hadden met en tussen kinderen (v25 en 26). Indirect zijn de eigen competenties gemeten met de schaal *beleving van de opvoedsituatie* (v20-24) (Bucx, 2011). De schaal had in de metingen een betrouwbaarheid van respectievelijk Cronbach's $\alpha = .689$. De vragen in deze schaal lijken naast beleving van de opvoeding vooral ook naar de efficacy van de opvoeding te vragen, ofwel of ouders zichzelf competent vinden in de opvoeding. Efficacy is, volgens het ASE-model dat gebruikt is in de analyse (zie § 1.3.3) een van de voorwaarden voor competent gedrag. De overige voorwaarden zijn een positieve attitude en een positieve sociale norm. De attitude is benaderd met de vraag wat men van het programma vindt (v13), welke indruk de respondent heeft van de invloed van het programma (v19) en of de cursus/informatie de respondent hielp in opvoedsituaties (v27). De sociale norm is bevestigd door te vragen naar de invloed van de sociale omgeving met de vragenset sociale cohesie, sociale controle en opgroei-klimaat (v37-45) (Bucx, 2011). De vragen 37-43 kunnen indicaties geven over veranderingen van de collectieve pedagogische competenties van ouders onderling en in de openbare ruimte van Kanaleneiland. Gevraagd werd onder andere of ouders elkaar helpen met de opvoeding, of ouders kinderen en jongeren aanspreken op hun gedrag en of de wijk een goede plek is voor kinderen om op te groeien. De vragen vormen een schaal *waargenomen pedagogische competenties bij ouders* met Cronbach's $\alpha = .777$.

Geïnformeerd zijn. Ouders konden op drie manieren kennis en competenties verwerven: Ze konden informatie over het programma gekregen hebben via media of medebewoners. Ze konden kinderen hebben op een Vreedzame School, of ze konden een Vreedzame cursus of training hebben gedaan. Dit is geoperationaliseerd in de vragenlijst (zie bijlage 4) met de vragen 8 tot 18 (voorbeeld: "Hebt u wel eens van de Vreedzame Wijk gehoord?"), vragen 3, 4 "Op welke school zitten uw kinderen?", "Is dit een Vreedzame School?" en vraag 10 "Hebt u een Vreedzame cursus gedaan?".

Aansluiten bij de leefwereld van ouders. Dit bleek in de halfopen interviews met professionals (v9), betrokkenen bij zelforganisaties en sleutelpersonen (v15, 20 en 22) een relevant thema. Voor de analyse is gebruik gemaakt van gegevens uit deze interviews, de vragen uit de ouderinterviews over hoe zij dachten over De Vreedzame Wijk (v8-19) en vrije observaties (zie ook de operationalisatie van de barrière tussen ouders en het programma bij vraag 3).

VRAAG 2: WELKE VERANDERINGEN VONDEN ER BIJ OUDERS IN KANALENEILAND PLAATS IN DE BEREIDHEID OM SAMEN TE WERKEN IN OPVOEDSITUATIES NA INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK?

De vraag is hier of ouders meer bereid waren met andere opvoeders samen te werken nadat ze waren geïnformeerd over De Vreedzame Wijk en/of een training kregen. Hierbij is geanalyseerd of ouders andere opvoeders meer waardeerden en zagen als partners in de opvoeding.

Toelichting:

Een gedeelde opvoedverantwoordelijkheid. Dit is geoperationaliseerd met de vragen 28-36 (zie bijlage 4). De vragen 28-30 zijn een vertaling naar eenvoudig Nederlands van de vraag: "*People in this neighborhood do not share the same values; People in this neighborhood can be trusted; People in this neighborhood generally don't get along with each other*" van Sampson, Raudenbush en Earls (1997). Vragen 31-33 betreffen sociale verbondenheid met de buurt en zijn gebaseerd op Peterson, Speer en McMillan (1997). Vragen 34-36 vormen de schaal *waardering voor de pedagogische civil society* (PCS) (Cronbach's $\alpha = .839$) die is gebruikt door Kesselring en collega's (2013). De vragen 37-45 vormden de schaal *Opvoeden en de buurt* van Bucx (2011) over informele verbindingen tussen opvoeders in de wijk rond het grootbrengen van kinderen (Cronbach's $\alpha = .689$).

De gegevens uit de ouderinterviews werden vergeleken met uitkomsten van de enquête onder professionals (zie bijlage 5). Zij kregen dezelfde vragen voorgelegd (vragen 28-42, 43-54).

Geïnformeerd zijn. Dit is geoperationaliseerd zoals bij vraag 1.

VRAAG 3: ZIJN ER INVLOEDEN IN DE CONTEXT VAN DE VREEDZAME WIJK DIE DE UITKOMSTEN BIJ OUDERS KUNNEN VERKLAREN?

Er waren in de wijk veel factoren die invloed op de werking van het programma konden hebben. Hierom is onderzocht hoe waarschijnlijk het was dat omgevingsvariabelen de werking van het programma beïnvloedden: jeugdoverlast, belemmeringen voor ouders om zich in te zetten voor de wijk en een barrière tussen het programma en wijkbewoners.

Jeugdoverlast in Kanaleneiland. Een trend van meer/minder jeugdoverlast kon de pedagogische draagkracht van ouders meer/minder belasten. Hierdoor konden de uitkomsten van de competentiebevleiving van ouders beïnvloed zijn. Om te achterhalen of een trend een rol speelde is gebruik gemaakt van de gegevensbank van de gemeente Utrecht (Wistudata, 2016 en 2017).

Factoren die belemmerden dat ouders zich inzetten voor de buurt. Individualisering, een lage sociale cohesie, geweld, een straatcultuur en gering vertrouwen in de overheid zijn omgevingsaspecten die een negatieve invloed konden hebben op de bereidheid om samen verantwoordelijkheid te nemen voor kinderen in de buurt. Individualisering is geoperationaliseerd met de mate van actief zijn als vrijwilliger (v5-6), het rapportcijfer voor sociale cohesie in de buurt en de verwachting voor de wijk komen uit de data van de gemeente Utrecht (2013, 2014). Het meten van ervaren geweld en een straatcultuur is geoperationaliseerd met een vraag hierover uit de wijkenmonitoren (Gemeente Utrecht, 2013 en 2014). Gering vertrouwen in de overheid is geoperationaliseerd met de vraag uit de wijkenmonitoren of bewoners vonden dat de gemeente voldoende inzette op het terugdringen van jeugdoverlast (zie Wistudata).

Een barrière tussen het programma en de bewoners van Kanaleneiland. Lopende het onderzoek leek het van belang dit onderzoeksthema te agenderen, omdat het bereik van het programma in Kanaleneiland minder groot was dan verwacht. Er is op basis van de data uit het onderzoek onderzocht of er sprake kon zijn van een (culturele) barrière, waardoor het lastig was om met ouders in de wijk in contact te komen. Met het computerprogramma NVivo is geanalyseerd wat professionals en sleutelpersonen vertelden over het bereik van het programma.

6.3 RESULTATEN

In de resultatenparagraaf geven we steeds per onderzoeksvraag eerst de samenvatting van de belangrijkste bevindingen. De daaropvolgende paragrafen geven de bijbehorende details.

De respondenten in het onderzoek waren hoofdzakelijk moeders. In onderstaande tabel is te lezen dat in alle metingen ongeveer 20% vaders betrokken waren. In de meting van 2013 werden minder ouders met een kind op De Vreedzame School geïnterviewd dan in de metingen van 2010 en 2011.

Tabel 6.2 Kenmerken van ouders in de metingen.

Ouders	2010	2011	2013	Totaal
Vaders	18	22	22	62
Moeders	84	79	84	247
Totaal	102	101	106	309
Kinderen op	2010	2011	2013	Totaal
Vreedzame School	62	69	44	175
Andere school	23	18	62	103
Totaal	85	87	106	278

6.3.1 VRAAG 1: ZIJN DE PEDAGOGISCHE COMPETENTIES VAN OUDERS IN KANA-LENEILAND VERANDERD NA INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK?

Om deze vraag te beantwoorden is onderzocht in hoeverre ouders zichzelf competent vonden en of daar – afgeleid uit de diverse metingen - bepaalde veranderingen in optreden en of deze te relateren waren aan De Vreedzame Wijk.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Ouders in Kanaleneiland uit 2013 vonden zichzelf competenter dan ouders uit de eerdere metingen.

Soms werd een significante relatie tussen pedagogische competenties en de invoering van De Vreedzame Wijk gevonden, maar soms juist een negatieve relatie. Hierdoor is het verband tussen pedagogische competenties en het programma van weinig betekenis.

Ouders met kinderen op De Vreedzame School, hadden evenveel moeite met de opvoeding als ouders van kinderen op andere scholen.

Weinig ouders (22) in de onderzoeksgroep deden een Vreedzame cursus.

DE BELEVING VAN DE OPVOEDING/EFFICACY

In 2010, 2011 en 2013 vroegen we 309 ouders naar hun eigen ervaring met opvoeden van kinderen. 63% van de ouders hadden kinderen op een Vreedzame School. Ouders in 2013 bleken vaker ($M=5,4$; $SD=1$) dan ouders uit eerdere metingen ($M=5,1$; $SD=1,1$) te vinden dat ze goed om konden gaan met conflicten met kinderen ($MWU=7098$; $p<.001$) en tussen kinderen ($M_{2010+2011}=5$; $SD= 1,1$; $M_{2013}=5,3$; $SD= 1,2$ $MWU=7321,5$; $p=.001$). Ook waren ouders over het algemeen tevreden over hun vaardigheden als opvoeder (efficacy), gemeten met de schaal *Beleving van de opvoedingssituatie* (Bucx, 2011). Ouders vermeldden in 2013 gemiddeld vaker ($M=9,2$; $SD=4$) dat ze goed in staat waren om op te voeden dan ouders uit

eerdere metingen ($M=11,9^{93}$; $SD=4,7$) ($MWU=5735,5$; $p<.001$). Uit tabel 6.3 blijkt dat de competenties van moeders niet veel af waken van de gemiddelden in Nederland (Bucx, 2011), maar vaders waren bij vier vragen optimistischer over hun competenties.

Tabel 6.3 Mate van ervaren efficacy rond de opvoeding bij vaders en moeders in Kanaleneiland (2013) en Nederland.

Eens met stelling*	Vaders 2013 (n=22)	Moeders 2013 (n=84)	Ouders in Ned. (n=2691)	
			Vaders	Moeders
Ik ben tevreden over hoe de opvoeding verloopt	86%	93%	97%	96%
Ik ben in staat voor mijn kind te zorgen	100%	95%	98%	97%
Het ouderschap is moeilijker dan ik dacht	24%	46%	50%	58%
Ik heb de opvoeding niet goed in de hand	0%	17%	18%	22%
Ik kan de opvoeding niet goed aan	0%	19%	13%	16%

*Beetje mee eens, redelijk mee eens, helemaal mee eens.

Om de invloed van de sociale norm te analyseren is gevraagd hoe ouders de opvoedattituden en competenties van buurtgenoten ervoeren met de schaal *waargenomen pedagogische competenties bij ouders*. Ouders zagen in 2013 hierbij geen significant andere attituden en competenties dan ouders uit eerdere metingen. Wel bleek dat ouders uit Kanaleneiland in 2013 vonden dat buurtgenoten jongeren significant minder aanspraken ($\chi^2=4,5$; $df=1$; $p<.015$) dan de ouders uit het landelijk onderzoek van Bucx (2011). Deze uitkomst strookte met uitspraken van twee vrijwilligers die meldden dat angst voor represailles van aangesproken jongeren ouders kon weerhouden om jongeren aan te spreken op hun gedrag, dat ze te weinig competentie ervoeren om jongeren aan te spreken en dat ze zich hierin niet door andere ouders gesteund voelden (Pouw, 2015). Geen enkele vader vond dat hij de opvoeding niet goed in de hand had of niet goed aankon terwijl dit in Bucx's onderzoek 18% en 13% was. Dit doet vermoeden dat de sociaal wenselijkheid van de antwoorden van vaders in Kanaleneiland groter was dan die van moeders.

PEDAGOGISCHE COMPETENTIES EN DE VREEDZAME WIJK

In de analyse of ouders zich competentier voelden in de opvoeding na de invoering van De Vreedzame Wijk vroegen we of ze bekend waren met, of informatie hadden gekregen over De Vreedzame Wijk, of hun kinderen op een Vreedzame School zat en of ze een Vreedzame cursus gedaan hadden. Van de 301 ouders had 39,8% van De Vreedzame Wijk gehoord. 55% van deze ouders had informatie over het programma gekregen via de school. Niet-Vreedzame scholen verzorgden 31% van deze informatie. 6% kreeg

⁹³ Lagere scores op de schaal *beleving van de opvoedingssituatie* wijzen op een gunstiger beleving.

informatie over De Vreedzame School/Wijk direct van hun kinderen. Daarnaast had het Vreedzame kind-
werk regelmatig contact met ouders en informeerde hen over de aanpak. In de interviews vertelde 10,6%
van de ouders baat te hebben gehad bij de cursus of de informatie van De Vreedzame Wijk. In Kanalenei-
land interviewden we 22 ouders die een cursus of bijeenkomst⁹⁴ in allerlei verschillende verbanden volg-
den. Van die 22 ouders gaven er 10 aan dat de cursus hun veel had geholpen, 4 personen meldden dat
het een beetje had geholpen en 4 personen hadden weinig aan de informatie. Ook 14 personen die geen
cursus gevolgd hadden gaven aan voordeel te hebben van informatie over De Vreedzame Wijk.

Tabel 6.4 geeft de data van een analyse over de beleving van de opvoeding bij drie groepen ou-
ders: zij die bekend zijn met De Vreedzame Wijk, zij die een kind op een Vreedzame School hebben en zij
die een Vreedzame cursus gedaan hebben. Ouders die informatie hadden over het programma waren po-
sitiever over de beleving van de opvoeding, maar ouders met kinderen op een Vreedzame School hadden,
anders dan verwacht, meer stress bij het opvoeden dan ouders met kinderen op andere scholen. In het
algemeen gold dat naarmate ouders meer wisten over De Vreedzame Wijk, ze significant beter konden
omgaan met conflicten met kinderen. Maar er was geen verschil in het omgaan met conflicten tussen ou-
ders die kinderen op een Vreedzame School hadden en ouders met kinderen op andere scholen. Ouders
die een cursus deden of De Vreedzame Wijk kenden konden beter omgaan met conflicten tussen kinderen
dan ouders die geen cursus deden of geen kinderen op een Vreedzame School hadden.

⁹⁴ De cursussen verschilden van aard. Sommige ouders deden een cursus als medezeggenschapsraadslid
of als hulpmoeder op een school. Bij anderen was het enkel een voorlichting. Weer andere ouders hadden
regelmatig of intensieve contacten met een instelling die de Vreedzame methode hanteren.

Tabel 6.4 Verband tussen de invoering van De Vreedzame Wijk en beleving van de opvoeding en omgaan met conflicten met/tussen kinderen (n=309).

Verband tussen DVW en opvoeding	DVW info (n=120)		Kind op DVS (n=167)		DVW cursus (n=22)	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
Beleving van de opvoeding*	M=10,7; SD=4,6	M=11,4; SD=4,5	M=11,5; SD=4,5	M=10; SD=4;	M=10,4; SD=3,9	M=11,1; SD=4,6
	MWU=9048; p=.04		MWU=6525; p=.004**		p=.5	
Omgaan met conflicten met kinderen	M=5,4; SD=1	M=5,1; SD=1,1	M=5,3; SD=1	M=4,9; SD=1,4	M=5,6; SD=0,7	M=5,2; SD=1;
	MWU=8504,5; p<.001		MWU=7375; p=.02		MWU=2534,5; p=.044	
Omgaan met conflicten tussen kinderen	M=5,3; SD=1	M=5; SD=1,5	M=5,1	M=5,2	M=5,5; SD=0,6	M=5; SD=1,1
	MWU=7880,5; p=.001		p=.07		MWU=2420,5; p=.042	

*Een lage score betekent een gunstiger beleving. **Significant negatief verband.

6.3.2 VRAAG 2: WELKE VERANDERINGEN VONDEN ER BIJ OUDERS IN KANALEN-EILAND PLAATS IN DE BEREIDHEID OM SAMEN TE WERKEN IN OPVOEDSITUATIES NA INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK?

Om deze vraag te beantwoorden is onderzocht hoe ouders dachten over het onderling samenwerken in opvoedingssituaties en of er een verband bestond met de invoering van De Vreedzame Wijk.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Ouders in 2013 leken minder bereid om met elkaar samen te werken in de opvoeding dan ouders uit eerdere metingen.

Ouders die meer informatie hadden over het programma leken over het algemeen iets positiever te oordelen over onderling samenwerken in de opvoeding.

Er is geen relatie van betekenis gevonden tussen de uitkomsten en de invoering van De Vreedzame Wijk.

SAMENWERKEN IN DE OPVOEDING

In 2010 deed 19% van de ouders vrijwilligerswerk met kinderen. In 2011 was dit met 9% en 4% in 2013 een significante teruggang (M2010+2011=0,4; SD=0,7; M2013=0,5; SD=0,4; MWU=4508; p=.002). De antwoorden van ouders met kinderen op Vreedzame - of andere scholen waren niet significant verschillend.

Met drie stellingen is gemeten of ouders het wenselijk vonden om de opvoedverantwoordelijkheid te delen: *"Het zou goed zijn als ouders opvoeding minder als privéterrein zagen"*, *"Niet alleen professionals, maar ook buurtbewoners kunnen hun steentje bijdragen aan de opvoeding van de kinderen in de buurt"* en *"Ik vind het belangrijk dat volwassenen uit de omgeving zich bezighouden met de opvoeding van mijn kind"*. Hierover bleken ouders in 2013 niet anders te denken dan in 2010. Ook ouders met kinderen op Vreedzame - of andere scholen verschilden niet significant in dit opzicht.

De analyse van de factoren die het delen van opvoedverantwoordelijkheid stimuleren (sociale cohesie in de buurt, elkaar ondersteunen en geïnteresseerd zijn in elkaars kinderen. Zie § 4.4.2) gaf nadere achtergrondinformatie. Uit tabel 6.5 bleek de waardering van buurtcohesie in Kanaleneiland vrijwel gelijk te zijn aan de waardering van buurtcohesie in het landelijk onderzoek (Bucx, 2011). Ouders in 2013 vonden gemiddeld vaker ($M=4$; $SD=1,5$) dan ouders uit eerdere metingen ($M=3,6$; $SD=1,6$) dat ouders in de buurt elkaar hielpen met de opvoeding ($MWU=7937,5$; $p=.025$).

Ouders uit 2013 vonden ook vaker dan ouders uit eerdere metingen dat Kanaleneiland een goede buurt was om op te groeien ($M_{2010+2011}=3$; $SD=1,6$; $M_{2013}=3,5$; $SD=1,6$; $MWU=8471$; $p=.023$). Ouders uit het landelijk onderzoek oordeelden significant positiever over hun eigen buurt ($\chi^2=30,5$; $df=1$; $p<.0001$) dan ouders uit 2013 over Kanaleneiland. Professionals hadden een significant negatiever oordeel over de buurt als goede plek om op te groeien dan ouders uit 2013 ($\chi^2=4,014$; $df=1$; $p=.023$). Volgens ouders kwamen kinderen in Kanaleneiland significant minder bij elkaar thuis ($\chi^2=24,46$; $df=1$; $p<.00001$) dan in het landelijk onderzoek. Een professional gaf als reden dat woningen in Kanaleneiland vaak klein waren en dat kinderen al snel naar buiten werden gestuurd.

Professionals en ouders waren het er over eens dat kinderen in Kanaleneiland vaak buiten speelden. Buiten spelen kan positief gelabeld worden, omdat het mogelijkheden biedt voor intergenerationeel contact tussen kinderen en volwassenen en het delen van de opvoedverantwoordelijkheid. In een focusgroep en interviews vertelden professionals en ouders echter dat er weinig intergenerationeel contact ontstond bij het buiten spelen. Vaders leken zich geremd te voelen om op straat kinderen aan te spreken op hun gedrag (Pouw, 2015). Deze geremdheid zou kunnen betekenen dat bewoners minder verantwoordelijkheid namen voor andermans kinderen in de buurt. Buitenspelen had in Kanaleneiland voor respondenten een negatieve connotatie. Een professional antwoordde dat het buiten spelen van kinderen juist een probleem was: "Kinderen worden zonder toezicht naar buiten gestuurd, gaan daar klieren en vervolgens laten oppassende ouders hun kinderen niet meer buiten spelen." Een andere professional antwoordde: "Kinderen zijn veel op straat, maar spelen niet. Ze zwerven rond."

Tabel 6.5 Opvoedverantwoordelijkheid delen. In Kanaleneiland en Nederland.

Eens met stelling*	Profs 2013 over ouders (n=29).	Ouders 2010 (n=102)	Ouders 2011 (n=101)	Ouders 2013 (n=106)	Ouders in Ned. (n=2638)
Sociale cohesie					
Ouders in mijn buurt helpen elkaar met de opvoeding	55%	55%	54%	55%	67%
Ouders praten met elkaar over hun kinderen	79%	77%	72%	80%	75%
Ouders zijn geïnteresseerd hoe andere ouders opvoeden	55%	40%	46%	55%	54%
Mening over de wijk					
Dit is een goede buurt voor kinderen om op te groeien	32%	37%	39%	55%	90%
Faciliterend					
Kinderen komen vaak bij andere gezinnen thuis	35%	42%	52%	55%	79%
Kinderen spelen vaak buiten	100%	96%	92%	85%	89%

*Beetje mee eens, redelijk mee eens, helemaal mee eens.

DE BEREIDHEID OM MET ANDERE OPVOEDERS SAMEN TE WERKEN EN HET VERBAND MET DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK

Er zijn verschillende manieren waarop ouders bekend konden worden met De Vreedzame Wijk. Ouders konden van het programma gehoord hebben via de media of andere wijkbewoners. Ouders konden kennis over het programma opdoen doordat hun kind op een Vreedzame School zat en hen vertelde over De Vreedzame Wijk. Ouders konden ook een Vreedzame Wijk-cursus of training gedaan hebben. De mogelijkheid bestond dat ouders na de invoering van De Vreedzame Wijk positiever waren over het samenwerken met ouders in de buurt rond de opvoeding (schaal *waardering van PCS*), dat de wijk een goede buurt was om op te voeden en ook dat ze vaker vrijwilligerswerk deden met kinderen.

Tabel 6.6 geeft de data van een analyse over de beleving van de opvoeding bij drie groepen ouders: zij die bekend zijn met De Vreedzame Wijk, zij die een kind op een Vreedzame School hebben en zij die een Vreedzame cursus gedaan hebben. De analyse geeft indicaties dat ouders uit alle subgroepen significant meer waardering hadden voor wederzijdse ondersteuning (pedagogische civil society). Alleen ouders met een kind op een Vreedzame School waren significant meer bereid de opvoeding te delen. Meer kennis hebben over de Vreedzame programma's hield geen verband met een positiever oordeel over de buurt als goede opvoedingsplek. Ouders van kinderen op Vreedzame Scholen en ouders die een cursus volgden deden relatief vaker vrijwilligerswerk dan ouders van kinderen op andere scholen. Een kind op een Vreedzame School of een Vreedzame cursus gedaan hebben leek samen te hangen met meer bereidheid tot samenwerking in de opvoeding. Die uitkomsten kunnen verklaard worden doordat op Vreedzame

Scholen en in Vreedzame cursussen het belang van het delen van de opvoedverantwoordelijkheid werd benadrukt.

Tabel 6.6 Verband tussen invloed van De Vreedzame Wijk en samenwerken in de opvoeding (n=309).

	DVW info (n=120)		Kind op DVS (n=167)		DVW cursus (n=22)	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
Waardering van PCS	M= 43,7; SD=7,5	M= 40,5; SD=8	M=42,7; SD=7,5	M=40,4; SD=8,7	M=46,8; SD=4,8	M=41,3; SD=8
	MWU=6018,5; p<.001		MWU=5698,5; p=.048		MWU=1641; p=.004	
Bereidheid opvoeding te delen	M=10,2; SD=2,53	M=10,07; SD=2,58	M=10,5; SD=2,45;	M=9,3; SD=2,7	M=11,1; SD=2	M=10; SD=2,6
	p=.47		MWU=6093,5; p<.001		p=.06	
Dit is een goede buurt om op te voeden	M=3,5; SD=1,6	M=3,1; SD=1,7	M=3,2	M=3,4	M=3,3	M=3,2
	MWU=8717,5; p=.014		p=.32		p=.42	
Vrijwilligerswerk met kinderen	M=0,33	M=0,29	M=0,37; SD=0,7;	M=0,22; SD=0,58	M=0,7; SD=0,8	M=0,3; SD=0,6
	p=.24		MWU=8117,5; p=.021		MWU=2229,5; p<.001	

6.3.3 VRAAG 3: ZIJN ER INVLOEDEN IN DE CONTEXT VAN DE VREEDZAME WIJK DIE DE UITKOMSTEN BIJ OUDERS KUNNEN VERKLAREN?

Bij de evaluatie konden contextfactoren een vertekende invloed hebben op de uitkomsten bij ouders. In deze deelstudie, zonder een overtuigende invloed van De Vreedzame Wijk, kon er sprake zijn van veranderingen die vervolgens weer verdwenen omdat de werking van belemmerende omgevingsinvloeden sterker was dan de werking van het programma. Deze vraag is beantwoord door van de meest voor de hand liggende invloeden hun waarschijnlijke invloed te analyseren: vaak ervaren jeugdoverlast, factoren die belemmerden dat ouders zich inzetten voor de buurt en belemmeringen voor uitvoerenden van De Vreedzame Wijk om in contact te komen met ouders.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Het onderzoek geeft geen aanwijzingen dat omgevingsfactoren de uitkomsten van de metingen onder ouders in beslissende mate hebben beïnvloed.

Er waren aanwijzingen dat uitvoerenden van De Vreedzame Wijk moeite hadden om contact op te bouwen met ouders. Vermoedelijke oorzaak was de vaak sceptische houding van groepen buurtbewoners tegenover de overheid en de wijkwelzijnsorganisatie die trekker waren van het programma. Daarnaast voorzag het programma onvoldoende in een aanpak voor het bereiken van zelforganisaties in de wijk. Er waren geen tekenen dat de scepsis veroorzaakt werd door de pedagogische uitgangspunten van het De

JEUGDOVERLAST

Algemene trends in de context konden de metingen bij ouders beïnvloed hebben waardoor ouders in de verschillende metingen meer of minder moeite hadden met de opvoeding van hun kinderen. Zo zouden bij ongeregelde en conflicten in de wijk waarin hun kinderen betrokken raakten de ouderlijke pedagogische competenties die onder minder stressvolle omstandigheden toereikend zouden zijn, nu ontoereikend kunnen zijn. Ouders zouden daardoor vanwege mogelijk gezichtsverlies minder geneigd kunnen zijn om met andere opvoeders samen te werken.

Er zijn geen indicaties dat het opvoeden in 2013 meer onder druk stond dan in 2010. Cijfers van de gemeente Utrecht uit tabel 6.7 laten zien dat de jeugdoverlast significant daalde tussen 2006 en 2015 ($F(1, 1011)=439,5; p<.0001$). Ook ervoeren bewoners van Kanaleneiland in 2013 minder jeugdoverlast dan in 2010, maar de sterkste daling was een uitschieter naar beneden in 2009, voorafgaand aan invoering van het programma. De wijkenmonitor gaf geen indicatie wat deze trend veroorzaakte. In de onderzoeksperiode bleven de cijfers stabiel. Er zijn daarmee op basis van Utrechtse gegevens geen indicaties van een belangrijke invloed van jeugdoverlast op de uitkomsten.

Tabel 6.7 Jeugdoverlast in Kanaleneiland en Utrecht (WistUdata, 2016).

Jeugdoverlast vaak ervaren in	2006 n=197	2007 n=172	2008 n=128	2009 n=72	2010 n=95	2011 n=88	2013 n=120	2015 n=139
Kanaleneiland	65%	51%	48%	37%	48%	56%	42%	48%
Utrecht gemiddeld	20%*	19%*	19%	14%	19%	19%	19%	20%

*Wijkenmonitor 2006 (Gem. Utrecht, 2007). **Wijkenmonitor 2008 (Gem. Utrecht, 2009).

FACTOREN DIE KONDEN BELEMMEREN DAT OUDERS ZICH INZETTEN IN DE BUURT

De metingen van de bereidheid de opvoedverantwoordelijkheid te delen zou beïnvloed kunnen zijn door diverse factoren. Voorbeeld hiervan is een toegenomen individualisering, een lage sociale cohesie, gering vertrouwen in een positieve toekomst van en geweld in de wijk (zie hoofdstuk 2 en 4).

In de data van de gemeente Utrecht is gezocht of in de onderzoeksperiode wijzigingen optraden in een van de bovenstaande aspecten. Analyse laat zien (tabel 6.8) dat er geen indicaties zijn van toenemend individualisme in de wijk. Het percentage vrijwilligers nam licht toe, de bewoners gaven een hoger rapportcijfer voor de sociale cohesie en een lager percentage bewoners zag een negatieve toekomst voor de wijk. Het laatste is volgens van Stokkom en Toenders (2010) een bepalende factor die leidt tot meer inzet van bewoners voor hun buurt. Ook de perceptie van geweld nam iets af. Ervaren geweld is volgens o.a.

Anderson (1999) een factor die de betrokkenheid op de wijk doet afnemen. Vertrouwen in de overheid kan een stimulans zijn om zich in te zetten voor de wijk. In Kanaleneiland echter vond 41% van de ouders dat de gemeente zich onvoldoende inzette voor het terugdringen van de jeugdoverlast (WistUdata, 2017), terwijl het stedelijk gemiddelde op 23% lag.

Tabel 6.8 Rem op inzet voor de buurt in Kanaleneiland.

Indicaties van een rem op inzet voor de buurt	2007 ^a	2013 ^a
% Actief als vrijwilliger	29,3	31,1
Rapportcijfer sociale cohesie	4,6	5
% Negatieve toekomstverwachting voor de wijk	27,4	15,9
Geweld in de wijk (excl. huiselijk geweld) (‰)	5,6 ^b	5,1

^a Gem. Utrecht (2014), ^b cijfer uit 2011 (Gem. Utrecht, 2013).

Er zijn derhalve geen redenen aan te nemen dat de bovenstaande trends in de buurt een significante invloed hadden op de uitkomsten in het onderzoek.

BELEMMERINGEN IN HET CONTACT TUSSEN OUDERS EN DE VREEDZAME WIJK

De participatie van ouders in De Vreedzame Wijk kon geremd zijn doordat ouders in de wijk onvoldoende in contact kwamen met De Vreedzame Wijk of dat de manier waarop ze in contact kwamen met het programma hen niet aansprak.

Zeven professionals vertelden dat het programma aansloeg bij ouders. Ze vertelden bijvoorbeeld dat ze met ouders na een Vreedzame training door de wijk gingen en contact legden met jongeren op straat. Er waren ook minder succesvolle pogingen tot samenwerking. Zo zijn meerdere zelforganisaties benaderd om te participeren in het programma. Tot duurzame samenwerking heeft dat in veel gevallen niet geleid. Vermoedelijke belemmeringen waren dat deze organisaties sceptisch waren ten aanzien van de overheid, de wijkwelzijnsinstelling of andere bij De Vreedzame Wijk betrokken organisaties. Ook vertelden twintig professionals dat het moeilijk was om in contact te komen en te blijven met ouders. Waar in Overvecht meer ouders leken te participeren (een theaterproject met ouders, de speluitleen, een ouderinloop op school, een maatjesproject, straatactiviteiten, een oudercursus en discussies. Zie Horjus, van Dijken, & De Winter, 2012b) was het algemene oordeel van professionals in Kanaleneiland uit 2013 negatief over de stand van zaken rond samenwerking met ouders.

De inzet van het programma

Afgezien van de belemmeringen in het contact met het programma die er bij ouders lagen vertelden professionals ook dat de informatie over - en competenties van De Vreedzame Wijk niet goed aansloten bij ouders in Kanaleneiland met vaak een migrantenachtergrond. Een professional vond het programma te

veel gebaseerd op de westerse cultuur en niet transcultureel genoeg. Het bood volgens haar te weinig handvatten om gelijkwaardig het gesprek over opvoeding aan te gaan. Twee professionals met een migrantenachtergrond van Al Amal en het jongerenwerk vertelden dat de opvoedcultuur van De Vreedzame Wijk afweek van wat gebruikelijk was in de wijk, maar zij waardeerden dat verschil positief. Ze vonden de Vreedzame manier van opvoeden dichter bij de Islam staan dan de traditionele opvoeding van de wijkbewoners. Ook vertelde een van deze professionals dat hij De Vreedzame Wijkaanpak uitlegde aan een groep migrantenvaders, die daar enthousiast op reageerden. De vaders vroegen wel waarom hen dit nu pas werd verteld, terwijl De Vreedzame Wijk al drie jaar operationeel was. Dit is een indicatie dat er een barrière bestond tussen het programma en ouders in de buurt, maar dat deze niet door de inhoud van de Vreedzame aanpak werd veroorzaakt.

Beperkte inzet. Een factor die de inzet van het programma beperkte was dat in de visie van de programmaontwikkelaars de school de locatie zou zijn waar ouderactiviteiten zouden plaatsvinden (zie hoofdstuk 2). Dit gebeurde in Overvecht vaak in samenwerking met het wijkwelzijnswerk dat voordat de bezuinigingen rond 2009-2010 hun effect kregen, nog met een grote personele inzet kon opereren. De ontwikkelaars vertelden dat de verwachting was dat deze strategie voldoende zou zijn om ouders te mobiliseren. Ook het onderzoeksrapport van Horjus, Van Dijken en De Winter (2012b) vermeldde geen opmerkelijke lacunes in de Vreedzame Wijkaanpak in Overvecht ten aanzien van ouders. In Kanaleneiland waren er echter andere omstandigheden: het Vreedzame curriculum op scholen en de samenwerking tussen school en welzijnswerk was nog niet zo ver ontwikkeld als in Overvecht. Daarnaast raakte rond 2012 in het welzijnswerk het aanbodgericht werken in onbruik. Hierdoor werden er gedurende de onderzoeksperiode in Kanaleneiland aanzienlijk minder activiteiten voor ouders georganiseerd dan voorheen en ook minder dan in Overvecht. Een tussentijdse aanbeveling van het onderzoek in Kanaleneiland (Horjus, Van Dijken en De Winter, 2012a) was dan ook dat er extra interventies nodig waren om de betrokkenheid onder ouders te vergroten.

Het in contact komen en blijven met ouders was een opgave waarin het programma niet voldoende leek te voorzien. Directe data over belemmeringen zijn in dit onderzoek onvoldoende verzameld. Wel zijn er data verzameld die iets kunnen zeggen over de voorwaarden voor het ontstaan van contact. Hiervoor analyseerden we op welke aspecten van het ASE-model (attitude, sociale norm en efficacy) het programma focuste om in contact met ouders te komen en te blijven.

Focus op attitude aspecten. De meest voorkomende programma-activiteit gericht op het veranderen van de attitude bij ouders was het geven van informatie in trainings- en informatiebijeenkomsten. De bijeenkomsten hadden een wisselende vormgeving en intensiteit en vonden plaats op scholen en bij kinderactiviteiten. Ouders konden ook incidenteel informatie hebben gekregen via de Vreedzame Scholen van hun kinderen. Het waarschijnlijke gevolg daarvan was dat de naamsbekendheid in Kanaleneiland significant toenam van 14% in 2010 naar 77% in 2013 ($\chi^2=54,5$; $df=2$; $p<.001$). Veel ouders in de metingen hadden oppervlakkige kennis over De Vreedzame Wijk. Ze hadden er in toenemende mate van gehoord,

maar wisten niet precies wat het programma inhield. 115 (37%) van de 309 respondenten hadden ook een mening over De Vreedzame Wijk (2010: 63; 2011: 36; 2013: 63). Vier ouders gaven een negatieve waardering omdat ze weinig van het programma merkten. 98 ouders gaven algemeen positieve oordelen als "belangrijk". 13 ouders gaven een argument voor hun positieve attitude. Bijvoorbeeld: "Kinderen kunnen respect leren, ook al zijn ze nog klein". In de meting van 2013 dachten ouders significant positiever ($M=0,56$; $SD=0,56$) over De Vreedzame Wijk dan in eerdere metingen ($M=0,27$; $SD=0,4$) ($\chi^2=26,3$; $df=1$; $p<001$).

Ouders konden een positieve attitude ten opzichte van het programma opdoen doordat per wijk ieder jaar 30 tot 40 wijkmediatoren opgeleid werden⁹⁵, waarbij geprobeerd werd hun ouders te betrekken. Ouders van wijkmediatoren toonden vaak matige interesse voor de taak van hun kind. In interviews met ouders van wijkmediatoren, bleek dat ouders trots op hun kinderen waren, maar vaak niet goed wisten welke rol de wijkmediatoren speelden in het geheel van De Vreedzame Wijk. Uit observatie constateerden we dat ouders vaak ontbraken bij evenementen zoals de diploma-uitreiking van wijkmediatoren of de presentatie van het manifest van de Vreedzame kindervijver (zie hoofdstuk 2).

Focus op sociale norm aspecten. De sociale norm is te beïnvloeden door een groot percentage mensen of sleutelpersonen in een bepaalde context te bereiken met een boodschap, waarbij die mensen die boodschap accepteren en uitdragen. In de periode 2010-2011 schatten de ontwikkelaars het aantal met een cursus of via school met informatie bereikte ouders op 70⁹⁶ (Horjus, Van Dijken en De Winter, 2012a). Dit is ongeveer 1,7% van het totaal aantal ouders in Kanaleneiland (WistUdata, 2017). Het bereik tussen 2011 en 2103 was waarschijnlijk groter, maar hierover zijn geen data bekend. Een mogelijkheid om ouders te bereiken was het betrekken van zelforganisaties bij het programma (burgerinitiatieven die in hoofdzaak bestaan uit vrijwilligers). Bij stichting Al Amal uit Kanaleneiland gebeurde dit met succes. Een factor die hier mogelijk invloed had was dat bij Al Amal een Vreedzaam getrainde en charismatische professional de leiding had en voortkwam uit de doelgroep (zie Nakkula et al., 2010; Berman et al., 2008). Zij hertaalde de uitgangspunten voor de doelgroep van Al Amal, waarna de Vreedzame aanpak als pedagogische leidraad voor de stichting diende. In veel gevallen leidden de contacten echter niet tot samenwerking gedurende het onderzoek (o.a. Stichting Stimulans, huiswerkklass Hart van Noord, Vadergroep Kanaleneiland Zuid, Marokkaanse Ouder Raad Kanaleneiland, Image Support en Comeback).

⁹⁵ In 2015 werd het aantal Wijkmediatoren in de stad Utrecht geschat op 700 (Gemeente Utrecht, 2015).

⁹⁶ In dit eerste jaar van het programma werden weinig ouders bereikt omdat aan een aantal basiscondities (zoals een goede samenwerking tussen scholen en organisaties) in de wijk nog niet was voldaan. Hierdoor ging het programma vertraagd van start.

Focus op efficacy aspecten. De interventie die invloed kon uitoefenen op efficacy is de training. Zoals is beschreven waren de meeste van de 22 getrainde ouders positief over het nut, maar het aantal gevolgde trainingen leek te beperkt om impact te hebben op de wijk.

Conclusie is dat er meerderer initiatieven in de wijk zijn geweest om ouders te betrekken bij het programma, maar dat desondanks het niet op is gelukt om een groot deel van de ouders te bereiken. Hiervoor ontbrak ten tijde van dit onderzoek een expliciete strategie.

6.4 CONCLUSIE

Er zijn geen overtuigende argumenten gevonden om aan te nemen dat ouders in Kanaleneiland competentier zijn geworden in de opvoeding na invoering van De Vreedzame Wijk. Ook zijn er geen argumenten gevonden dat ouders na de invoering van De Vreedzame Wijk meer bereid waren met andere opvoeders samen te werken in de opvoeding. Behalve dat er sprake leek van belemmeringen in het contact tussen het programma en ouders in de wijk is het niet waarschijnlijk dat omgevingsfactoren een belemmering vormden voor het behalen van de doelen bij de ouders.

VALIDITEIT

Een belangrijke bedreiging voor de validiteit van veldstudies is die van de representativiteit. Door inzet van de zelfselectie van ouders in de steekproef zijn de uitkomsten van deze studie beperkt generaliseerbaar. Ook waren de respondenten waarschijnlijk gemiddeld taalvaardiger dan de populatie en ook was het waarschijnlijk dat niet-participerende ouders minder wisten van het programma, waardoor de uitkomsten vertekend konden zijn. Door de formatieve aard van het onderzoek gaat de aandacht echter niet uit naar een maximale generalisatie, maar naar het begrijpen van de processen waarmee voorstellen voor verbetering van het programma kunnen worden gedaan (Ropes, 2011). Er zijn weinig argumenten om aan de toepasbaarheid van de uitkomsten voor dit doel te twijfelen.

SUGGESTIES VOOR DE VERDERE ONTWIKKELING VAN HET PROGRAMMA.

Het onderzoek laat zien dat ouders onvoldoende werden bereikt door De Vreedzame Wijk. Om die reden doen we de enkele suggesties ter verbetering. Het programma zou meer kunnen inzetten op de participatie van reeds bestaande groepen ouders (zelforganisaties) en van sleutelpersonen.

Toelichting:

Het programma startte logischerwijs met het verspreiden van informatie over De Vreedzame Wijk. Dit kan bij individuele ouders tot naamsbekendheid en een betrekkelijk welwillende attitude ten aanzien van het programma hebben geleid. Een positieve attitude kon mogelijk geremd worden doordat De Vreedzame Wijk een visie op de benadering van kinderen in kinderactiviteiten en openbare ruimte had die ongebruikelijk was voor de bewoners van Kanaleneiland. Voorbeeld hiervan is de aanpak van het mediëren bij conflicten en het geven van verantwoordelijkheid en inspraak in kinderactiviteiten. Ouders konden hierdoor het

idee hebben dat de Vreedzame aanpak specifiek was voor kinderactiviteiten en scholen. Daarnaast is voor grotere betrokkenheid en impact op het handelen van ouders ook een Vreedzame sociale norm en voldoende efficacy nodig. Activiteiten om deze factoren te beïnvloeden vonden in de onderzoeksperiode op onvoldoende schaal plaats en bovendien leken deze vaak gericht op individuen en minder op groepen ouders zoals zelforganisaties. De indruk is dat ouders daardoor vaak niet merkten of anderen in hun netwerk meededen aan De Vreedzame Wijk of niet goed begrepen hoe ze konden bijdragen. Het versterken van een positieve relatie tussen De Vreedzame Wijk en bestaande groepen ouders zou ertoe kunnen leiden dat ouders wel merken dat anderen in hun omgeving zich uitspreken voor of meedoen aan het programma (sociale norm) en dat het collectief van ouders op een of andere manier samenwerkt in het kader van De Vreedzame Wijk (efficacy). Zo waren er indicaties dat het programma wel ingang vond bij de zelforganisatie Al Amal. Hier leek van invloed dat de leidinggevende een sleutelpersoon was in de wijk en als uitgesproken voorstander De Vreedzame Wijk in de stichting kon introduceren. Zij was in staat om de Vreedzame boodschap te hertalen voor de doelgroep van Al Amal (attitude). Waaruit blijkt dat sleutelpersonen van invloed kunnen zijn in het faciliteren van de participatie van (zelforganisaties van) ouders en De Vreedzame Wijk.

7. DE VREEDZAME WIJK EN VERANDERINGEN BIJ PROFESSIONELE OPVOEDERS

7.1 INLEIDING

In de eerste hoofdstukken is de onrust beschreven over de ontwikkeling van jeugd in de wijken Overvecht en Kanaleneiland voorafgaand aan de invoering van De Vreedzame Wijk. In die periode was het percentage bewoners van deze wijken dat vaak jeugdoverlast ervoer twee tot drie keer hoger dan het Utrechts gemiddelde (WistUdata, 2016). Welzijnsprofessionals in Kanaleneiland waren er van overtuigd dat de jeugdoverlast zou blijven bestaan als er niet een jeugdbeleid zou komen dat jonge kinderen meer kansen op een positieve ontwikkeling zou bieden. Het toenmalige jeugdbeleid vonden ze onvoldoende, het was te weinig onderbouwd en het was te versnipperd (Gemeente Utrecht, 2006; Huisman, 2009; SOM, 2010). In Kanaleneiland waren de welzijnsprofessionals ook niet tevreden over de onderlinge samenwerking en het gebrek aan een gezamenlijke visie (Ridderhof-de Wilde, 2008; SOM, 2010), waardoor deze professionals het idee kregen er alleen voor te staan in de uitvoering van hun taken.

Tegelijkertijd deden professionals in Overvecht positieve ervaringen op met een informele en bottom-up ontwikkeling van De Vreedzame Wijk (Gemeente Utrecht, 2006a). Professionals zagen het werken met de Vreedzame aanpak als een mogelijkheid om de samenwerking met kinderen en die van het kinderwerk met scholen te verbeteren. Om de situatie in Overvecht verder te verbeteren koos de Gemeente Utrecht ervoor het bottom-up initiatief over te nemen en het programma De Vreedzame Wijk in Overvecht en later in Kanaleneiland in te zetten (Gemeente Utrecht, 2008a en 2008b). Verwacht werd dat met dit programma scholen, kinder- en ander welzijnswerk met een eenduidige aanpak zouden kunnen samenwerken. De gemeente was ervan overtuigd dat door De Vreedzame Schoolaanpak met inzet van kindermmediatoren het aantal conflicten in het onderwijs sterk kon afnemen. De toepassing van De Vreedzame Wijk als uitbreiding van De Vreedzame School, zou ook in de buitenschoolse kinderactiviteiten op dezelfde manier kunnen leiden tot sneller signaleren en oplossen van conflicten.

De inzet en competenties van professionals⁹⁷ en hun organisaties waren essentieel voor het behalen van de programmadoelen van De Vreedzame Wijk. Om die reden waren er programmadoelen voor professionals opgesteld. Een doel was dat professionals met De Vreedzame Wijkaanpak competentier zouden omgaan met kinderen door het stimuleren van mediatie bij conflicten en dat ze zeggenschap zouden geven aan kinderen in de kinderactiviteit. Een ander doel was dat alle opvoeders, ouders en professionals die met kinderen werkten, elkaar zouden ondersteunen en zouden samenwerken in de opvoeding.

⁹⁷ Hiermee wordt iedereen bedoeld die professioneel met kinderen in de buurt werkt (Scales, Benson, & Mannes, 2006; Kesselring, 2016): kinderwerkers in speeltuinen en kinderclubs, verlengde schooldag docenten, BSO-leiding, politieagenten, trainers in de sport, bibliotheekmedewerkers en badmeesters.

Een interventie was dat de ontwikkelaars van het programma alle relevante professionele instellingen in de wijk vroegen te participeren (Pauw en Verhoeff, 2012). Vrijwel alle wijkinstellingen gingen op dit verzoek in en namen de principes van De Vreedzame Wijk als pedagogisch uitgangspunt voor hun werk. Grotere organisaties stelden een interne stuurgroep in om de kwaliteit te onderhouden. Alle personeelsleden werden getraind zodat ze elkaar konden versterken in het werken met de Vreedzame aanpak. Interne trainers werden opgeleid en er werd een plan ontwikkeld om de kennis op peil te houden. Daarnaast zorgden de wijkinstellingen dat Vreedzame Wijk-attributen als beeldmerk, petjes en de Vreedzame wereldbol-knuffel zichtbaar aanwezig waren tijdens activiteiten. Ook participeerden de instellingen in de planning en uitvoering van gezamenlijk pedagogisch beleid in de wijken.

De interventie van De Vreedzame Wijk gericht op competentievergroting bij professionals was een training waarin de professionals competenties ontwikkelden om een positieve sociale omgang bij kinderen te stimuleren, te bevorderen dat kinderen conflicten Vreedzaam oplosten en om de verantwoordelijkheid van kinderen in activiteiten te vergroten (Pauw & Verhoeff, 2012).

Het hier beschreven evaluatieonderzoek had als doel om gegevens te verzamelen over de stand van zaken van het functioneren van De Vreedzame Wijk. Deze gegevens konden als basis dienen voor de verbetering ervan. Het programma was niet uitontwikkeld en de context veranderde gedurende het onderzoek door bezuinigingen, reorganisaties en paradigmawijzigingen. Daardoor kon dit onderzoek geen simpele effectmeting zijn. Het ging om het begrijpen van de voorwaarden die van invloed konden zijn op succesvolle uitkomsten en die zo aan de verbetering van het programma konden bijdragen (zie hoofdstuk 1).

Voor dit deelonderzoek zijn twee hoofdvragen en een aanvullende vraag geformuleerd die verband houden met het bereiken van doelen bij professionals:

- 1) Zijn de pedagogische competenties van professionals veranderd na de invoering van de vreedzame wijk? Zo ja, hoe zijn ze veranderd en onder invloed waarvan?*
- 2) Is de samenwerking tussen de verschillende opvoeders veranderd na de invoering van De Vreedzame Wijk? Zo ja, op welke manier en onder invloed waarvan?*

In paragraaf 7.2.2 worden de kernbegrippen die in deze vragen genoemd zijn geoperationaliseerd.

Ook in dit deelonderzoek onder professionals is gekeken naar de rol van een aantal omgevingsfactoren; in hoeverre zouden deze de uitkomsten bij professionals hebben beïnvloed. Dat leidde tot de volgende aanvullende vraag:

- 3) Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij professionals, die in de genoemde wijken met kinderen/ouders werken, kunnen verklaren?*

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In paragraaf 7.2 wordt beschreven wat de gebruikte methoden van dataverzameling en analyses in deze deelstudie zijn. Paragraaf 7.3 geeft antwoord op de bovenstaande onderzoeksvragen. Paragraaf 7.4 bevat conclusies over de uitkomsten.

7.2 METHODEN

Voor het mixed method onderzoek naar de ontwikkelingen bij professionals die met kinderen en ouders werkten werden de volgende instrumenten ingezet: Als eerste een schriftelijke enquête onder 123 professionals in de twee wijken. Daarnaast werden 73 professionals face-to-face met een halfopen vragenlijst geïnterviewd. Soms spraken we meerdere keren met professionals over actuele ontwikkelingen van het programma en de kinderactiviteiten. Deze interviews vonden op één na, allemaal plaats op de werklocatie, waardoor de uitspraken gevalideerd konden worden met observaties. Naar schatting was >80% van de welzijnsprofessionals die met kinderen en ouders werkten als respondent in de dataverzameling betrokken. Er werden interviews gehouden met sleutelpersonen in de wijk en met ambtenaren van het wijkkantoor. Daarnaast deden we observaties in de kinderactiviteiten waarbij we vaak ook de professionals interviewden. Observaties vonden plaats tijdens cursusbijeenkomsten voor professionals en tijdens vergaderingen waarbij professionals betrokken waren. Samen geven ze een verschillend perspectief op dezelfde ontwikkelingen (triangulatie).

7.2.1 DATAVERZAMELING

De onderstaande tabel 7.1 geeft een overzicht van databronnen waarin per dataverzameling is aangegeven welke thema's bevroegd werden. De thema's waren: de ervaren competentiegroei, de mate waarin (groei van) samenwerking tussen opvoeders werd ervaren, de door respondenten aangegeven kracht en zwakte van het programma, de vraag of kinderen Vreedzame kenmerken konden herkennen in de kinderactiviteit, de vormgeving van de kinderactiviteit, de attitude ten opzichte van het programma, de waargenomen effecten van het programma, de intentie om te participeren in het programma en verbeterpunten. In alle dataverzameling werden de respondenten op de hoogte gesteld over de doelen, de opdrachtgever, het onderwerp en het feit dat de data zouden worden geanonimiseerd. Van alle interviews is een verslag gemaakt.

Tabel 7.1 Bronnen en de thema's die aan de orde kwamen.

Behandelde thema's	Bron						
	Prof. enquête (n=123)	Prof. interv. (n=73)	Interv. sleutelp. (n=24)	Interv. ambtenr. (n=7)	Interv. zelforg. (n=20)	Gstruct. observ. (n=30)	Vrije observ. (n=26)
Persoonlijke competentie	X	X	O	O			O
Samenwerking	X	X	X	X	X	X	O
Kracht/zwakte DVW		O	X	X	X		O
Herkenning DVW	X	X	O	X		X	X
Vormgeving DVW	X	X	X	X		X	X
Attitude	X	X	X	X	X	O	
Waargenomen invloed	X	X	X	X	O	X	X
Participeren			X	X	O		O
Verbeterpunten	X	O	X	X	O	O	O

X = Als vragen in een vragenlijst. O = Gevraagd/geobserveerd als daar mogelijkheid voor was.

Enquête onder professionals

In Overvecht zijn twee schriftelijke enquêtes (2009 en 2010) onder kinderwerkers gehouden met respectievelijk 24 en 21 respondenten. In 2010, 2011 en 2013 zijn in Kanaleneiland 19, 30 en 29 respondenten met dezelfde enquête bevroegd waaraan een aantal vragen werden toegevoegd. De enquête (bijlage 5) bevatte vragen over de toepassing van de aanpak, de ervaring met - en de mening over het programma en de samenwerking onder opvoeders in de wijk. Om de respons te vergroten zijn kinderwerkers met dezelfde lijst face-to-face geïnterviewd. We rekruteerden de professionals via hun werkgevers.

Interviews met professionals

In het onderzoek zijn 73 professionals face-to-face geïnterviewd over de Vreedzame activiteit waarbij ze betrokken waren. Ze werden met een halfopen interview gevraagd naar: de inhoud van de interventie, de toepassing van de Vreedzame aanpak, de invloed hiervan, de samenwerking met wijkpartners, het bereik van de interventie en de kracht/zwakte van het programma (zie bijlage 6). De ervaringen werden opgetekend in het logboek en geanalyseerd met analyseprogramma NVivo.

De vragenlijst voor sleutelpersonen

Deze vragenlijst was semigestructureerd. Thema's in de interviews met sleutelpersonen (leidinggevenden en invloedrijke personen in de wijk) waren de competenties die de sleutelpersonen bij personeel in hun organisaties waarnamen, de manier waarop het personeel samenwerkte met de partners in het programma, de perceptie van effecten en de mening over toekomstige ontwikkelingen (zie bijlage 7). De vragen gingen over de achtergrond van de geïnterviewde, de betrokken organisatie en de relatie met het programma De Vreedzame Wijk en wat ze merkten van de invloed van het programma. De vragen 11, 15, 19 en 20 zijn vragen zoals die gebruikt worden in een SWOT-analyse (strongness, weakness, opportunities, threats). Met vrijwel dezelfde lijst interviewden we zeven ambtenaren van de gemeente Utrecht (o.a. wijkregisseurs) vanwege de relatie van het programma met de overheid. Thema's waren: de invloed op buurtniveau, hun mening over het programma en de barrières die ze ervoeren bij de invoering van het programma.

Van alle gesprekken maakten we geluidsopnamen. Deze werden uitgewerkt en geanalyseerd in NVivo.

Gestructureerde observatie

In 30 gestructureerde observaties is de kwaliteit en het bereik van de interventies (o.a. bij speeltuinen, kindervrijke, kinderclubs, diplomering wijkmediatoren en ouderbijeenkomsten) geanalyseerd. De gestructureerde observatie had als doel de kwaliteit van de interventies te beschrijven en in te schatten wat de impact kon zijn op de doelrealisering. Aanvullend werden aan aanwezige medewerkers vragen gesteld over aantallen bezoekers en andere feitelijkheden (zie bijlage 8). De verslagen werden geanalyseerd met NVivo.

Overige observaties

Leden van het onderzoeksteam waren aanwezig bij 56 activiteiten van De Vreedzame Wijk. Deze activiteiten waren o.a. een training van professionals en wijkmediatoren, de ouderinloop op school, de Vreedzame kindervrijke, installatie van wijkmediatoren, activiteiten van de Brede School en de speelactiviteiten op straat en bij het Speelparadijs in Overvecht. Het doel was om een beter inzicht te krijgen in de functie van het programma door te observeren wat er gebeurde en hoe de activiteit was vormgegeven. We letten op mogelijke effecten, competenties, samenwerking en interfererende contextfactoren. De verslagen werden opgetekend in het logboek en voor zover relevant geanalyseerd met NVivo.

Tabel 7.2 geeft een overzicht van de dataverzameling onder professionals. Kolom 1 bevat de onderzoeksvraag. In kolom 2 zijn de werkzame processen beschreven van de programma-interventies. In kolom 3 zijn de verbanden beschreven die geanalyseerd zijn. Wie daarvoor bevestigd zijn staat in kolom 4.

In kolom 5 is per vragenlijst de concrete vraag aangegeven waarmee het te meten begrip uiteindelijk geoperationaliseerd werd.

Tabel 7.2 Overzicht van dataverzameling over de invloed van het programma op professionals.

Onderzoeksvraag	Verwachte processen	Wat werd geanalyseerd	Gevraagd aan	Vragen
1 Zijn de pedagogische competenties van professionals veranderd na de invoering van de vreedzame wijk? Zo ja, hoe zijn ze veranderd en onder invloed waarvan?	Als professionals een Vreedzame Wijk training volgen worden hun pedagogische competenties versterkt.	Geanalyseerd werd of na het volgen van een Vreedzame Wijk training opvoeders zich meer opvoedcompetent ervaren. a Opvoedcompetentie: Professionals vermelden dat ze vinden dat ze competentier zijn geworden en leggen een relatie met de training of andere invloed van De Vreedzame Wijk. b DVW invloed: Professionals volgen een Vreedzame Wijk training en merken dat anderen in hun omgeving dat ook doen/deden.	Professionals in Kanaleneiland en Overvecht. Interviews sleutelpersonen. Vrije observatie.	Enquête (bijlage 5) a: v10-18, 58, 61, 62. b: v3-9. Professionals interview (bijlage 6) a Open vragen. b Open vragen. Sleutelpersonen (bijlage 7) a: v9-16.
2 Is de samenwerking tussen de verschillende opvoeders veranderd na de invoering van De Vreedzame Wijk? Zo ja, op welke manier en onder invloed waarvan?	Als de organisaties waarvoor de professionals werken De Vreedzame Wijk als pedagogische leidraad aannemen en professionals een Vreedzame Wijk cursus krijgen wordt de samenwerking tussen (professionele) opvoeders versterkt.	Geanalyseerd werd of na de invoering van De Vreedzame Wijk in professionele organisaties professionals meer samenwerken met elkaar en met ouders. a Samenwerking tussen professionals en ouders. b Samenwerking tussen professionals. c DVW invloed: Professionals volgen een Vreedzame Wijk training. d DVW invloed: Organisaties nemen De Vreedzame Wijk als pedagogisch uitgangpunt	Als hierboven.	Professionals enquête a: v3-9. b: v61, 62. Sleutelpersonen a, b en d: v2-8, 11, 22.
3 Zijn er invloeden in de context van De Vreedzame Wijk die de uitkomsten bij professionals, die in de genoemde wijken met kinderen/ouders werken, kunnen verklaren	1 De rol van de overheid die het voeren van De Vreedzame Wijkaanpak als subsidievoorwaarde stelde werkte stimulerend voor de introductie van het programma. 2 De bezuinigingen in de periode van de bankencrisis en de veranderde werkwijze rond 2013 hadden een belemmerende invloed op de invoering van De Vreedzame Wijk.	1 De invloed van de gemeente Utrecht op de invoering van De Vreedzame Wijk. 2 De invloed van de bezuinigingen. 3 De veranderde werkwijze op de invoering en uitvoering van De Vreedzame Wijk.	Databronnen: Vrije observatie. Gesprekken met professionals in Kanaleneiland en Overvecht, ontwikkelaars en sleutelpersonen.	

7.2.2 OPERATIONALISERING VAN DE KERNBEGRIPPEN

Tabel 7.2 geeft een overzicht van de dataverzameling. In kolom 5 is een eerste beschrijving gegeven van de operationalisatie. In deze paragraaf is de operationalisatie per onderzoeksvraag verder uitgewerkt.

VRAAG 1: ZIJN DE PEDAGOGISCHE COMPETENTIES VAN PROFESSIONALS VERANDERD NA DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK? ZO JA, HOE ZIJN ZE VERANDERD EN ONDER INVLOED WAARVAN?

De belangrijkste interventie om de opvoedcompetentie van professionals te vergroten was een training van vier dagdelen. Daarnaast hadden meerdere organisaties in de wijk een kwaliteitsborgingsbeleid in het kader waarvan professionals als trainer opgeleid konden worden. Deze trainers konden buiten en binnen de organisatie trainingen voor nieuw personeel geven en opfrustrainingen voor professionals die al eerder een training hadden gehad verzorgen (zie § 2.2.4).

Toelichting:

Opvoedcompetentie. Al vroeg in het onderzoek bleek het meten van de invloed van De Vreedzame Wijk via een voor- en nameting problematisch, omdat het programma bij de welzijnsinstellingen in beide wijken was ingevoerd vóór de eerste metingen. Professionals hadden vaak al een cursus gedaan, waardoor geen sprake was van een voormeting. We kozen ervoor om de toename van competenties te beoordelen aan de hand van uitspraken met een retrospectief karakter (Hill & Betz, 2005). Ze betroffen de ervaring van professionals dat ze een positieve(re) attitude en een sterke(re) efficacy ontwikkelden ten aanzien van de competenties die de Vreedzame aanpak bood.

In de enquête onder professionals is de attitude geoperationaliseerd met twee vragen (v61-62). Gevraagd is om een rapportcijfer voor het succes van het programma en om dit cijfer te beargumenteren. In interviews met professionals is met open vragen naar een eventuele competentiegroei gevraagd. De data (n=98) zijn geanalyseerd in NVivo met open - en axiale codering. Citaten die met de programmadoelen samenhangen konden in de open codering geclusterd worden tot categorieën (o.a. *mediatie en participatie, competenties*). De betrouwbaarheid van de codering van de attitude werd geanalyseerd door twee onderzoekers (interraters) die met een coderingsprotocol citaten van professionals beoordeelden. De betrouwbaarheid bleek Cohen's Kappa coëfficiënt.667. In de axiale codering werden de, voor

het onderzoek irrelevante categorieën verwijderd. Relevante categorieën werden geclusterd tot de hoofdthema's: *positieve invloed van het programma* met 262 citaten en *kritieken op het programma* met 106 citaten. Voor een indicatie van de attitude onder sleutelpersonen is hen gevraagd naar het doelmatig functioneren van het programma (zie bijlage 7, vragen 5-16).

Om te analyseren of werd voldaan aan voorwaarden voor het ontstaan van competenties is het analyseformat van het ASE-model gebruikt (zie § 1.3.3) met als gedragsdeterminanten attitude, sociale norm, efficacy, barrières en stimulans. Hiervoor zijn interviews met professionals en sleutelpersonen op deze criteria geanalyseerd met het programma NVivo.

De invoering van De Vreedzame Wijk is geoperationaliseerd met de vraag of professionals een Vreedzame cursus volgden. Dit is voor individuele professionals een duidelijke markering waarmee voor hen De Vreedzame Wijk startte. Ook is gevraagd of ze merkten dat collega's een Vreedzame cursus deden en of ze merkten dat andere instellingen in de wijk meededen in het programma. Door de invoering van De Vreedzame Wijk zou hun attitude en efficacy ten aanzien van Vreedzame pedagogische competenties versterkt kunnen worden (vraag 2-9 uit bijlage 5).

VRAAG 2: IS DE SAMENWERKING TUSSEN DE VERSCHILLENDE OPVOEDERS VERANDERD NA DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK? ZO JA, OP WELKE MANIER EN ONDER INVLOED WAARVAN?

Net als bij vraag 1 waren ook hier de trainingen en het kwaliteitsborgingsbeleid bij organisaties in de wijk de interventies om de doelen bij professionals te behalen. Deze interventies hadden naast competentievergroting ook het doel de samenwerking tussen opvoeders (professionals onderling en ouders en professionals) te stimuleren.

Toelichting:

Samenwerking tussen opvoeders. Ook het meten van veranderingen in de samenwerking tussen opvoeders was problematisch. Net als bij het verwerven van competenties, was de intensievere samenwerking tussen professionals in het kinderwerk al gestart vóór de formele start van het programma en daarmee vóór de start van het onderzoek. Dit was vooral het geval in Overvecht. Het samenwerken zowel met ouders als met andere professionals is geoperationaliseerd aan de hand van retrospectieve uitspraken en antwoorden van professionals uit zowel de enquête en interviews met professionals. Ook werden antwoorden van sleutelpersonen gebruikt.

De samenwerking tussen professionals en ouders wordt in dit hoofdstuk kort behandeld omdat dit thema ook al in § 6.3.2 is behandeld. We gebruikten hiervoor kwalitatieve gegevens uit de enquête en interviews en enkele data uit de interviews met sleutelpersonen. De data van in totaal 98 respondenten en observaties zijn in NVivo geanalyseerd met open - en axiale codering. In de open codering konden we met samenwerking verbonden categorieën samenstellen, waaronder *participatie van ouders* en *bereik onder ouders*. De relevante categorieën werden geclusterd en bevatten thema's als: *meer gemeenschappelijke taal en onderling contact* en ook kritiek zoals: *het programma heeft onvoldoende bereik onder ouders en zelforganisaties of het programma is nog niet optimaal ingevoerd*. In een herhaalde codering door een tweede onderzoeker bleek voldoende betrouwbaarheid van het coderingsprotocol .673 (Cohen's Kappa coëfficiënt).

Er is een analyse gedaan naar voorwaarden en barrières voor het ontstaan van samenwerking. De analyse van de voorwaarden van samenwerking is geïnspireerd door het model voor professionele samenwerking van Van Delden (2009). Het model definieert de volgende voorwaarden voor een succesvolle samenwerking tussen professionals (zie § 4.3.3 onder doel 5): een wijkbrede en intensieve oriëntatie op een inspirerend en haalbaar doel, activistisch samenwerken en het consolideren van samenwerking. De gesprekken met professionals en sleutelpersonen werden geanalyseerd in NVivo op uitspraken waarin deze voorwaarden, meestal impliciet, genoemd werden.

De invloed van de invoering van De Vreedzame Wijk is geoperationaliseerd als bij vraag 1. De Vreedzame Wijkcursus waarin het thema samenwerken wordt besproken kon de professionals motiveren om samen te werken. Het bemerken van samenwerking tussen andere opvoeders in het werkveld kon een sociale stimulans geven dat ook te doen. Omdat professionals zich ook richten naar het beleid van de organisatie waar ze werken is de sleutelpersonen gevraagd hoe ze de samenwerking van hun samenwerking met partnerorganisaties in de wijk beoordeelde (bijlage 7. v4-8).

VRAAG 3: ZIJN ER INVLOEDEN IN DE CONTEXT VAN DE VREEDZAME WIJK DIE DE UITKOMSTEN BIJ PROFESSIONALS, DIE IN DE GENOEMDE WIJKEN MET KINDEREN/OUDERS WERKEN, KUNNEN VERKLAREN?

Ook de antwoorden van professionals kunnen beïnvloed zijn door omgevingsfactoren. Hierom is van de meest waarschijnlijke omgevingsfactoren geanalyseerd wat hun mogelijke invloed op

professionals was. De analyse betreft de rol van de lokale overheid, de bezuinigingen na 2009 en de wijzigingen in de welzijnswerkwijze rond 2013.

De genoemde omgevingsfactoren hangen samen in die zin dat ze onderdeel van het beleid van de gemeente Utrecht waren. Om die reden zijn voor de analyse van die factoren dezelfde soort bronnen gebruikt: vrije observaties zoals bijvoorbeeld bij vergaderingen van de klankbordcommissie van het onderzoek en gesprekken met (gemeente-) ambtenaren, open interviews en gesprekken met ontwikkelaars van het programma, professionals en sleutelpersonen (v21-24). Daarnaast is geput uit gemeentelijke stukken zoals beleidsnota's, een brochure over aan te vragen subsidie en verslagen van wijkcommissies.

7.3 RESULTATEN

In de resultatenparagraaf geven we steeds per onderzoeksvraag eerst de samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit beide wijken. De daaropvolgende paragrafen geven de bijbehorende details.

7.3.1 VRAAG 1: ZIJN DE PEDAGOGISCHE COMPETENTIES VAN PROFESSIONALS VERANDERD NA DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK? ZO JA, HOE ZIJN ZE VERANDERD EN ONDER INVLOED WAARVAN?

Voor een antwoord op deze vraag is onderzocht of professionals vonden dat hun pedagogische competenties toereikend waren en of ze terugkijkend vonden dat daar veranderingen in optraden. Wat hierbij de invloed van De Vreedzame Wijk was, is aan de hand van uitspraken over deelname aan de training en werkervaringen met De Vreedzame Wijk geanalyseerd. Dit gebeurde aan de hand van het ASE-model (De Vries, 1993) waarin voorwaarden voor het ontstaan van gedrag zijn geformuleerd: attitude, sociale norm en efficacy.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Professionals vonden over het algemeen dat ze pedagogisch competentier waren geworden na de invoering van De Vreedzame Wijk. Vrijwel alle professionals brachten hun competentiegroei in relatie met de training van en het werken met De Vreedzame Wijkaanpak.

Een aantal professionals meldde dat kinderen de aangeleerde competenties buiten de Vreedzame activiteiten minder vaak inzetten dan ze dat binnen de Vreedzame activiteiten deden.

Een aantal professionals meldde dat kinderactiviteiten ordelijker verliepen sinds ze De Vreedzame Wijk invoerden.

Als meest genoemde zwakte van het programma noemden professionals dat De Vreedzame Wijk onvoldoende competenties bood om het contact met ouders op te bouwen.

PEDAGOGISCHE COMPETENTIES VAN PROFESSIONALS

Over de feitelijke competenties van professionals voorafgaand aan de invoering van De Vreedzame Wijk is niets uit voorgaand onderzoek bekend. Incidenteel deden professionals uitspraken die impliciet op een gebrek aan adequate competenties duiden in tegenstelling tot de situatie na de invoering van De Vreedzame Wijk. Twee leidinggevenden van de welzijnsinstelling meldden: "Voor tien jaar ... stond het kinderwerk bol van allerlei conflicten tussen de kinderen". Ze waren overtuigd van de verandering in de wijk, want: "Niemand kan de vergelijking maken met hoe het was. In Overvecht is de sfeer zo veranderd".

We analyseerden 116 citaten uit 49 interviews met professionals die vertelden over de uitvoering van technieken zoals het systematisch inzetten van mediators of de participatie van kinderen. Hieruit bleek dat het overgrote deel van de professionals de competenties uit de Vreedzame aanpak als winst beschouwden. 61 uitspraken gingen over het inzetten van materiele zaken als het beeldmerk of een afkoelplek. Een docent vertelde over de ingezette techniek: "Ik heb veel gehad aan de Vreedzame cursus: ...het nut van de binnenkomer. Die pas ik overal toe". Professionals deden 25 uitspraken over het ruimte geven en stimuleren van mediatie door kinderen. Een clubleidster: "Er zijn eindeloos veel conflicten en als er een mediator aanwezig is, ben je spekkoper". Ze vertelde dat ze kinderen in haar activiteit liet mediëren en dat deze dan heel trots waren als een conflict was opgelost. Een wijkagent, die vertelde veel baat gehad te hebben bij de Vreedzame training, stimuleerde kinderen om een kinderruzie op te lossen, waarbij ook de ouders ruzie kregen met elkaar. Hij vertelde dat de oplossing tot stand kwam nadat hij de ruziënde kinderen aansprak met: "Willen jullie met elkaar spelen. Ja? Zitten jullie op een Vreedzame School? Ja? Hoe lossen jullie het op school op? Kun je aan pappa, mamma uitleggen hoe je dat doet?" Professionals vertelden over succesvolle stimulering tot participeren van ouders (19x) en kinderen (29x). Bijvoorbeeld bij participatie van ouders in de ouderinloop op school die vooral in Overvecht op bijna iedere school plaatsvond (zie hoofdstuk 2) en de ondersteuning van kinderen in de kindervijfhoek. Tijdens de interviews ontmoetten we echter ook twee professionals die meldden dat ze niets deden of konden met de competenties die het programma bood.

ANALYSE VAN VOORWAARDEN VOOR COMPETENTIES

In het ASE-model worden voorwaarden genoemd voor gedrag, te weten: attitude, sociale norm, efficacy en externe barrière/stimulans (zie 1.3.3). Deze voorwaarden gelden ook voor de toepassing van de Vreedzame competenties door professionals. In de volgende analyse werden de antwoorden van de professionals gecategoriseerd naar de voorwaarden van het ASE-model. De veronderstelling is hierbij dat naarmate meer wordt voldaan aan de voorwaarden uit het ASE-model, het waarschijnlijker is dat de professionals deze competenties ook werkelijk zullen inzetten.

De attitude: geloof in het nut van de Vreedzame competenties

Geanalyseerd is in hoeverre mensen die beroepsmatig (uitvoerenden, directie, stafmedewerkers) bij het programma betrokken waren vonden dat de competenties bijdroegen aan het uitvoeren van dagelijkse taken.

Tabel 7.4 Professionals over het nut van de Vreedzame competenties.

<i>Nut van competenties volgens professionals</i>	<i>Aantallen (n=94)</i>
Niet nuttig	5
Neutraal	9
Gematigd positief over het nut	52
Erg positief of enthousiast over het nut	28

De overgrote meerderheid van de professionals had een positieve attitude ten aanzien van de competenties die de Vreedzame aanpak bood. In bovenstaande tabel is te zien dat 80 personen zich positief uitlieten over het nut van de competenties. Daarnaast vertelden 15 van de 120 professionals in meer dan 70 citaten dat hun competenties toenamen, waarbij ze een relatie legden met van de invoering van De Vreedzame Wijk. Vijftien respondenten vertelden spontaan over het enthousiasme dat het programma bij collega's wekte. Een voorbeeld hiervan was een jongerenwerker die vond dat ze de aanpak niet alleen toepaste, maar dat ze het programma ook geïnternaliseerd had en, in haar eigen woorden, een *Vreedzaam persoon* was geworden. Ook een leidinggevende bij de politie was positief over het werken met De Vreedzame Wijk. Ze vond het "simpel en behapbaar. Heel praktisch en niet wollig. Het is iets

van de kinderen zelf". Vijf respondenten wezen De Vreedzame Wijk af, omdat ze andere programma's (Leefstijl⁹⁸, Gordon methode⁹⁹) beter bij kinderen vonden passen.

Uit de enquêtes onder professionals bleek dat in de laatste metingen in beide wijken van de 36 respondenten 34 personen een 6 of hoger als rapportcijfer voor de mate van succes van De Vreedzame Wijk gaven (gemiddeld 6,8).

Een onderdeel van de attitude is inzicht. Professionals vertelden in 29 citaten welke inhoudelijke inzichten ze hadden opgedaan. De respondenten vertelden bijvoorbeeld dat de generalisatie van Vreedzame School competenties van kinderen naar de kinderactiviteit bevorderd kan worden als de context herkenbaar Vreedzaam is. Een kinderwerker vertelde dat kinderen bij het zien van de uiterlijke kenmerken begrepen dat De Vreedzame Wijkaanpak werd gehanteerd. Hieraan konden kinderen zien dat school en kinderwerk met elkaar verbonden waren en dat overal dezelfde verwachtingen aan hen gesteld werden. Een voorbeeld van die herkenning gaf een sportwerker. Toen een kind op haar naamkaartje het Vreedzame Wijk beeldmerk zag staan zei het "Oh, u hoort bij ons". Kinderwerkers waren zich ervan bewust dat de generalisatie van competenties van school naar het kinderwerk leidde o.a. tot verantwoordelijkheid nemen bij het opruimen: "Ik merk dat de kinderen beter weten hoe het hoort, omdat ze dat ook op school al leren". Ook merkten professionals dat conflictoplossing makkelijker ging als ze media-tie voorstelden. Een speeltuinmedewerker vertelde over een conflict waarbij hij de kinderen apart nam: "Die kinderen waren er snel uit. Ze kennen de modus van school en conformeren zich snel. Zo denken ze gewoon".

En ander inzicht waar professionals blijk van gaven, was dat participatie en eigenaarschap kinderen het gevoel gaven mee te tellen en te kunnen bijdragen aan het welzijn in de wijk. Zo zei de politiechef bij de diploma-uitreiking van wijkmediatoren: "Wij, als politie, willen een Vreedzame Wijk en hebben hier hulp bij nodig. Jullie zijn heel belangrijk". In de speeltuin merkte een leidster dat: "Kinderen in discussie durven gaan, hun mening laten horen en Vreedzame vaardigheden gebruiken. ... omdat kinderen merken dat er een voedingsbodem is. ... De sfeer is veranderd sinds het een Vreedzame speeltuin is".

Een inzicht opgedaan door professionals, was dat ze conflicten als *normaal* beschouwden en dat het oplossen van conflicten kon bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van kinderen.

⁹⁸ <http://www.leefstijl.nl/>

⁹⁹ <http://www.gordontraining.nl/index.php/home/gordonr-methode>

Een sportwerker vertelde: "Vreedzaam is positieve aandacht voor conflicten". Een leidinggevende van de verlengde schooldag vertelde hierover: "Het heeft te maken met het eigenaarschap van het probleem. Dat wordt hen niet uit handen genomen. Je maakt gebruik van de kracht van kinderen. Ze zijn zelf verantwoordelijk voor de oplossing en het herstel van de relatie".

Een ander inzicht betrof de pedagogische opdracht. Een leidinggevende bij de Brede School vertelde dat met invoering van het programma de pedagogische opdracht helder werd: "Ieder kind wordt gezien. En er is ... een wij-gevoel in de activiteit. Voorheen kwamen kinderen wat halen en waren ze consumptiever". Een directeur vertelde dat het benadrukken van de pedagogische opdracht in trainingen de rol van jongerenwerkers helderder maakte: "Voorheen was de vraag: Ben ik vriend of pedagoog¹⁰⁰. Nu met De Vreedzame Wijk-trainingen is het duidelijk: We zijn pedagoog". Over de positieve benadering van jongeren zei hij: "Dat sterkt onze werkers enorm".

De sociale norm: invloed van samenwerken op acceptatie van Vreedzame competenties

Een professional vertelde blij te zijn met de ondersteunende sociale norm van het gezamenlijk hanteren van de Vreedzame aanpak: "Het geeft richting en het is een weg die je met z'n allen kunt gaan'. Professionals refereerden vaak aan de stimulerende samenwerking. Zo zei een professional het sterk te vinden: "Dat de scholen er allemaal achter staan en er sprake is van een *we doen het met zijn allen* mentaliteit". Een element daarvan is het elkaar aanspreken. Respondenten vertelden het als positief te ervaren: "Dat iedereen ervan weet en elkaar op de juiste manier aanspreekt". Sociale norm blijkt ook uit de opmerking: "De Vreedzame kinderraad houdt scholen bij de les. De samenwerking zorgt ervoor dat ze bedenken: Oh ja, daar moeten we nog aan werken".

De efficacy: overtuiging in staat te zijn om de Vreedzame competenties uit te voeren

¹⁰⁰ Jongerenwerkers vonden voorheen het stellen van grenzen voorheen moeilijk te combineren met het opbouwen van een vertrouwensrelatie. Inmiddels heeft JoU het idee omarmd dat jongerenwerkers "niet alleen het maatje van jongeren zijn, maar ook en vooral een opvoeder die grenzen stelt en perspectieven biedt. (Visitatiecommissie Jongerenwerk Utrecht, 2014)".

Technieken en materiële attributen versterkten volgens professionals hun efficacy om een Vreedzame structuur in de activiteit aan te brengen. In 33 citaten vertelden kinderwerkers over ingezette technieken zoals mediatie of het gebruik van Vreedzame termen en het organiseren van participatie. In een speeltuin die recent Vreedzaam was geworden, vertelde een medewerkster dat ze kinderen/ouders steeds wat meer liet participeren: "Ik vind het nu al een verschil met vroeger". Een speeltuinleider vertelde dat hij twee kinderen aanstelde om de zelf opgestelde regels bij het springkussen in de gaten te houden. Na zijn aanvankelijke aarzelingen merkte hij dat kinderen minder conflicten hadden: "Kinderen kunnen het beter, omdat het hun eigen regels zijn". Ook van het voeren van een agenda zag een sportwerker effecten: Het neemt spanningen weg, omdat "Kids het veel fijner vinden om voorbereid te zijn" en "Drukke kinderen weten ook beter waar ze aan toe zijn".

Materiële Vreedzame attributen zoals het beeldmerk, de wereldbol-knuffel en een afkoelplek ondersteunden de Vreedzame sociale norm. In vrijwel alle kinderactiviteiten waren Vreedzame attributen aanwezig. We vonden 31 citaten die onder meer beschreven dat in de speeltheek mediatorhesjes hingen en dat in de kinderboerderij de wereldbol en geel-rood-blauwe petjes lagen, die de assertieve, agressieve en submissieve houding symboliseerden.

Een indicatie van efficacy-vergroting bij professionals kwam van 24 respondenten die spontaan meldden dat activiteiten ordelijker verliepen sinds ze de competenties van het programma toepasten. Dertien respondenten schreven het ordelijker verloop niet alleen toe aan het toepassen van eigen competenties maar ook aan veranderingen bij kinderen. Een kinderwerker vond kinderen met De Vreedzame Wijkaanpak milder dan voorheen: "Het gif is eruit". Een Brede School docent vertelde dat op een Vreedzame School "Vreedzaam helemaal ingebakken" zat bij kinderen. Bij een conflict gingen kinderen uit zichzelf constructieve oplossingen verzinnen. Een kinderwerker constateerde dat er een match was tussen de competenties van kinderen en de toepassing van het programma: "In het begin stormden de kinderen langs je heen naar binnen, toen zijn we begonnen met het geven van een hand ... Op school geven ze een hand, dus is het ze makkelijker aan te wennen".

De competenties van professionals leken het Vreedzame gedrag bij kinderen te triggeren op een manier die professionals verraste. Drie van hen vertelden erover alsof veranderingen buiten hen om plaatsvonden. Een speeltuinwerker: "Ik wist niet wat ik zag. Daar zaten jongetjes van tien jaar volgens het stappenplan hun meningsverschil bij te leggen en gehoorzaam te wezen ... niet één keer, maar bijna steeds komen ze er op zo'n manier

goed uit". De leidster van een meidenclub vertelde dat ze sinds ze de training volgde iedere keer de door kinderen zelf opgestelde regels voorlas. Ze vertelde het "bijna eng" te vinden hoe de meiden zich er vervolgens aan hielden. De Vreedzame aanpak maakte hen in haar optiek "braver". Een Brede School docente vertelde in een cursus dat ze een kind een opsteker (compliment) gaf en merkte dat de hele groep vervolgens viste naar haar complimenten. Ze had onverwacht een belangrijker positie gekregen en vroeg in de cursus wat ze daar nu mee aan moest.

Barrières

In § 1.3.3 is over het ASE-model beschreven dat er een hechte relatie is tussen barrières en efficacy. Van de 123 respondenten hadden er 65 professionals naast een positief oordeel ook kritiek op het aanbod van competenties omdat ze onvoldoende in staat waren sommige barrières te slechten. Professionals wilden onder andere dat het programma meer aandacht zou besteden aan een aantal thema's. Het meest, door 23 professionals genoemde thema was dat het programma onvoldoende aanknopingspunten bood om ouders en zelforganisaties te betrekken bij het programma. Respondenten zagen een culturele barrière en weinig ruimte in het programma voor eigenaarschap van ouders. Een respondent vermoedde dat zelforganisaties De Vreedzame Wijk konden ervaren als een bedreiging voor de identiteit van hun eigen organisatie. Negen respondenten constateerden dat het programma weinig handvatten bood om zware problemen bij kinderen aan te pakken. Een andere respondent vond De Vreedzame Wijk te veel gericht op gedrag. Ze meende dat er meer achter "bad behaviour" zit, waarbij deze aanpak niet aanhaakt. In een interview zag een politiechef het grote aantal kleine burgerinitiatieven als een logistieke barrière voor de samenwerking tussen professionals en (groepen) ouders: "Er is in Kanaleneiland een gigantisch aantal zelforganisaties. Als XX [de coördinator van DVW. BH] hen zou weten om te krijgen voor Vreedzaam dan zou er een hele slag gewonnen zijn. Dan wordt het onontkoombaar". Een relativering kwam van een respondent die vond dat een focus bepaalde aandachtsgebieden insluit, maar ook uitsluit: "Niet alle problemen zullen erdoor opgelost worden, een aantal wel".

Een aantal professionals stelde dat er een barrière bestond tussen de kinderactiviteit en de openbare ruimte en dat de effecten slecht beklifden buiten de kinderactiviteit. Zo meldde een speeltuinwerker dat er een ruzie beslecht werd die even later pal buiten het hek doorging. Toen ze de kinderen daarop aansprak zei een van hen: "We zijn nu toch buiten de speeltuin?"

De Vreedzame sociale norm leek alleen te gelden voor de locatie van de Vreedzame kinderactiviteit. Ook vertelden acht professionals dat de effecten leken te verdwijnen na de basisschoolleeftijd. De sportwerker: "Bij veertienjarigen moet je niet aankomen met de Vreedzame bal en de vlag. Dan krijgen ze het benauwd". Een Brede School medewerker rapporteerde dat twaalfjarigen het vaak "iets voor mietjes" vonden. Ook in het jongerenwerk werd mediëren niet benadrukt, omdat jongerenwerkers merkten dat de tieners het associeerden met de basisschool en identiteit van kind-zijn. Onderzoeken onder onze supervisie uitgevoerd (Hidouch, Moumni, & Verkuijlen, 2015; Van Bommel & De Graaff, 2017) gaven indicaties dat na de basisschoolleeftijd de Vreedzame sociale norm vervaagde. Hoewel de signalen van meerdere kanten kwamen, relativeerde een jongerenwerker deze uitkomst: "Als ze dan wat ouder zijn gaat het kwartje weer vallen". Indicaties hiervan kwamen ook uit focusgroepen met tiener oud-mediatoren. Deze vertelden het stappenplan nog steeds in privé situaties te gebruiken (Van Dijken, Horjus, & Spek, 2011. p. 8, 11).

7.3.2 VRAAG 2: IS DE SAMENWERKING TUSSEN DE VERSCHILLENDE OPVOEDERS VERANDERD NA DE INVOERING VAN DE VREEDZAME WIJK? ZO JA, OP WELKE MANIER EN ONDER INVLOED WAARVAN?

Een antwoord op deze vraag is gezocht door professionals te vragen naar hun oordeel over de samenwerking tussen opvoeders en of eventuele veranderingen samenhangen met de invoering van De Vreedzame Wijk. Over de samenwerking tussen professionals en ouders is ook gerapporteerd in hoofdstuk 6. De antwoorden over de samenwerking met andere professionals in de wijk zijn geanalyseerd aan de hand van de voorwaarden die Van Delden (2009) voor een succesvolle samenwerking formuleerde: De intentionele impuls, de activistische impuls en de verbindende impuls.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Professionals misten in het programma aanknopingspunten om de samenwerking met ouders aan te gaan.

Professionals waren over het algemeen blij met de onderlinge samenwerking die was ontstaan na de invoering van De Vreedzame Wijk.

Uit de antwoorden van professionals bleek dat aan de voorwaarden voor een goede samenwerking werd voldaan: er was een overtuiging van de urgentie - en werking van de Vreedzame aanpak, professionals experimenteerden met nieuwe vormen van samenwerking en de onderlinge samenwerking werd verduurzaamd in structuren.

SAMENWERKEN MET OUDERS

Professionals uit Overvecht waren over het algemeen tevreden over de onderlinge samenwerking en de samenwerking met ouders. We bezochten daar in de onderzoeksperiode zeven interventies die (mede) gericht waren op ouders. Dit waren onder andere de ouderinloop die in die periode op bijna alle scholen plaatsvond, de speluitleen *Kom je bij me spelen*, oudertrainingen voor deelname aan ouderparticipatie op scholen, een vadergroep die zich bezighield met het thema veiligheid, een moeder-van-eerste-baby groep (zie § 2.2.3 en Horjus, Van Dijken, & De Winter, 2012b). Toch komen Horjus, Van Dijken en De Winter (2012b) tot de conclusie dat ouders, non-professionals en hun zelforganisaties meer zouden kunnen participeren in De Vreedzame Wijk, onder andere door hen meer in de besluitvorming van het programma te betrekken. In Kanaleneiland leek, zoals in § 6.3.3 is uiteengezet, een zekere barrière te bestaan tussen het programma en de wijkbewoners. Ook is in § 7.3.1 gesteld dat professionals aanknopingspunten misten in De Vreedzame Wijk om de samenwerking met ouders aan te gaan. Dat betekent niet dat die samenwerking er helemaal niet was. Met twee migranten-zelforganisaties in Kanaleneiland was er sprake van samenwerking. Een professional meldde in 2013: "De ouderbetrokkenheid is de laatste tijd toegenomen en daardoor is de veiligheid in de wijk verbeterd". Daar staat tegenover dat veel professionals vonden dat de samenwerking met ouders nog onvoldoende gerealiseerd was. Zij zagen de aansluiting bij ouders als de voornaamste uitdaging voor De Vreedzame Wijk.

SAMENWERKEN TUSSEN PROFESSIONALS ONDERLING

Over de samenwerking tussen professionals in de periode voorafgaand aan De Vreedzame Wijk is weinig bekend en er zijn ook geen data over verzameld. Van Overvecht was bekend dat de scholen en wijkprofessionals van onder andere de welzijnsinstelling goed samenwerkten. Dit vormde de basis voor het bottom-up ontwikkelen van het programma. De Brede School was in Overvecht het organisatorisch voertuig van De Vreedzame Wijk en had in 2009-2010 een verlengde-schooldag aanbod van 30 cursussen aan rond de 500 kinderen (Horjus, Van Dijken, & De Winter, 2012a).

Kinderwerkers in Kanaleneiland vertelden dat er voorafgaand aan de invoering van het

programma een ieder-voor-zich sfeer bestond. Een van hen vertelde: "Eerst hingen alle partijen in de wijk als los zand aan elkaar". Anders dan in Overvecht was in Kanaleneiland geen sprake van bottom-up ontwikkeling. De gemeente bepaalde, op voorspraak van de wijkwelzijnsinstelling, dat De Vreedzame Wijk zou worden ingevoerd. Het was vooral de wijkwelzijnsinstelling die hier de leiding nam. In Kanaleneiland was aanvankelijk minder sprake van goede samenwerking tussen wijkpartners. Dat heeft ertoe geleid dat ongeveer een jaar gewerkt moest worden aan de ontwikkeling van voorwaarden, voordat het programma op een schaal van betekenis operationeel kon zijn. Sindsdien vonden professionals dat ze onderling naar elkaar waren toegegroeid. Over de situatie na de invoering zei een van hen: "Op dit moment is er herkenning, we begrijpen elkaar, staan in voor elkaar, willen het Vreedzame". In 2013 vertelden vrijwel alle professionals dat ze de gemeenschappelijk gebruikte aanpak de grote kracht van De Vreedzame Wijk vonden met uitspraken als: "Er is eenduidigheid voor kinderen wat betreft de omgang en van de professionals wordt overal hetzelfde gevraagd". Professionals ervoeren dat ze "sterker in de schoenen" stonden als gevolg van het onderling op één lijn zitten. Een respondent beschreef een opmerkelijke bereidheid tot samenwerking: "Vreedzaam is het toverwoord waarmee we bij mensen een beroep doen op hun medewerking en dat werkt dan ook". In de enquête onder professionals in Kanaleneiland uit 2013 vonden 11 van de 20 respondenten dat het gezamenlijke pedagogisch beleid versterkt was. Om meer inzicht over onderliggende processen te krijgen is een analyse gedaan naar voorwaarden waaronder samenwerking kon ontstaan.

ANALYSE VAN VOORWAARDEN VOOR SAMENWERKING

In deze analyse ligt de focus bij het begrijpen van de voorwaarden waaronder de samenwerking versterkt kon worden. Er is geanalyseerd met voorwaarden voor een succesvolle samenwerking tussen wijkpartners uit het model van Van Delden (2009). Dit zijn de intentionele, de activistische en de verbindende impuls. Deze zijn respectievelijk geoperationaliseerd met: de overtuiging van wenselijkheid van samenwerking binnen De Vreedzame Wijk, het bewerkstelligen van verandering door nieuwe manieren van samenwerken en het verduurzamen van de samenwerking binnen De Vreedzame Wijk. Verder beschrijven we een stagnatie van de samenwerking.

De intentionele impuls: Het overtuigen van de urgentie en de werking van de aanpak

In Overvecht ontstond het programma bottom-up. Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven was er al ver voor de formele start sprake van een programma in wording. Hierover zijn geen data verzameld, maar betrokkenen vertelden dat er veel samengewerkt werd tussen scholen, gemeentelijke voorzieningen en het wijkwelzijnswerk in de Brede School Overvecht en sportevenementen. Bij de formele start van het programma in 2008 hadden de meeste welzijnswerkers al een Vreedzame cursus achter de rug. Volgens de organisatoren waren een aantal jaren na de invoering rond 400 personen per wijk getraind¹⁰¹. De gemeente besloot dat in 2010 De Vreedzame Wijk ook in Kanaleneiland zou worden ingevoerd. Ook in Kanaleneiland waren er voor de formele startdatum van het programma al meerdere bijeenkomsten geweest met de wijkwelzijnsinstelling waar consensus bleek over de urgentie van invoering van het programma in de wijk. Een breed gevoel van urgentie bleek ook uit het feit dat een andere wijk in Utrecht, gemotiveerd door het goede gerucht over het programma in Overvecht, niet afwachtte tot de gemeente geld beschikbaar had voor de invoering. Daar namen wijkactoren het initiatief om vast te beginnen met de invoering van De Vreedzame Wijk.

Een stimulerende factor leek te zijn dat er een kritieke massa ontstond van instellingen die met het programma werkten. Een schoolhoofd noemde het de macht van het getal of een sneeuwbaaleffect. Instellingen wilden meedoen juist omdat veel instellingen al met De Vreedzame Wijkaanpak werkten. Een directeur in het voortgezet onderwijs noemde dat, wanneer kinderen al zoveel Vreedzame competenties hebben, het zinvol is daarvan gebruik te maken. Deze kritieke massa was het gevolg van een grote investering van de programmaontwikkelaars in professionals en professionele organisaties. Ook in Kanaleneiland kregen ongeveer 400 personen een training. Het ging om welzijnswerkers, verlengde schooldag aanbieders, buitenschoolse - en tussenschoolse opvang, politieagenten, bibliotheekmedewerkers, badmeesters, sporttrainers en vrijwilligers bij clubs en verenigingen. Niet alleen professionals die direct met kinderen of ouders werkten kregen een training. Ook faciliterend personeel als gebouwenbeheerders kregen een training, om, zoals een ontwikkelaar het zei: "Een organisatie tot in de krochten mee te krijgen". Omdat het de strategie was dat hele organisaties een Vreedzame oriëntatie kregen vonden trainingen vooral per team plaats.

¹⁰¹ Hoofdstuk 2 beschrijft waar die training uit bestond.

De activistische impuls: Verandering bewerkstellingen door samenwerking van professionals

Professionals vertelden dat de onderlinge samenwerking verbeterde: Ten eerste ervoeren ze dat samenwerking op uitvoerend niveau hielp om incidentele concrete problemen te verhelpen. Hierbij werkten professionals samen over instellingsgrenzen heen, maar ook doorbraken ze gebruikelijke routines om een concrete situatie te verbeteren. Ten tweede herkenden ze dat ze elkaar meer als partner gingen zien door de gezamenlijke aanpak. Ten derde vonden ze dat de gemeenschappelijke taal de onderlinge communicatie verbeterde.

Bij incidentele zaken als het oplossen van conflicten signaleerden professionals meer openheid voor samenwerking. Een voorbeeld gaf een kinderwerker: Drie jongens scholden een meisje op straat uit. Een betrokken (volwassen) buurtmediator ging met het meisje naar de basisschool waar de jongens op zaten. De kinderwerker vertelde dat scholen meestal niet betrokken wilden worden bij incidenten die zich buiten school afspeelden en dat directeuren van Vreedzame Scholen meer geneigd waren om samen te werken. In dit geval kon het conflict op de Vreedzame school opgelost worden in aanwezigheid van de ouders. Een ander voorbeeld was de situatie waarbij professionals van verschillende organisaties elkaar hielpen zonder hun eigen organisatie te profileren. Zo was de kinderclub van de woningcorporatie gehuisvest in een kleine ruimte. Deze werd druk bezocht door 20 tot 30 kinderen per keer. Hiervoor niet geschoolde woonbegeleiders konden de begeleiding moeilijk aan. Vervolgens hielpen Vreedzaam geschoolde medewerkers van kerkelijk jeugdwerk met het bedenken en uitvoeren van Vreedzame activiteiten in die club.

Meerdere respondenten gaven aan dat de onderlinge communicatie was verbeterd. Een medewerkster van de Brede School meldde dat haar collega's elkaar durfden aan te spreken: "Inhoudelijk wordt er meer gecommuniceerd. Er wordt bijvoorbeeld over doelen gesproken en niet alleen over activiteitgericht werken¹⁰²". Vaak noemden respondenten daarbij de gemeenschappelijke taal die ze spraken. Ze bedoelden vaak letterlijk De Vreedzame Schooltermen, zoals de opsteker (compliment) en het afkoelen (boosheid laten zakken). Die taal leek te staan voor de gemeenschappelijk gebruikte aanpak. Een welzijnswerker: "De gemeenschappelijke taal levert ons veel op ... doordat iedereen begrijpt wat het betekent, heb

¹⁰² Het vormgeven van een aanbod als een kinderclub e.d.

je aansluiting bij partijen in de wijk. Het appelleert". "Een uniforme aanpak. Het is één visie en eenheid van taal. Dat zorgt voor binding. Die eenheid van taal is absoluut van belang geweest bij het overtuigen van de ouders dat dit het beste is voor hun kind".

De verbindende impuls: Het verduurzamen van de samenwerking van professionals

De samenwerking tussen professionals kreeg een structurele vorm doordat professionals een wijkstuurgroep instelden die De Vreedzame Wijk-activiteiten coördineerde. Hierin zaten de gemeentelijke regisseur, de coördinator Vreedzame Wijk, welzijnsmedewerkers en basisscholen. Vaste wijkactiviteiten waren het volgen van de jaarthema-cyclus (themablokken¹⁰³) van De Vreedzame School in het kinderwerk, trainingen van wijkmediatoren en de kindervijverraad. Deze wijkactiviteiten maakten de relatie tussen de school en de wijk herkenbaar voor kinderen. Professionals werkten samen om een gemeenschappelijke agenda op te stellen van wijkactiviteiten. Voorbeeld hiervan is de Thuis-Op-Straat (TOS¹⁰⁴) speelgoed-uitleen in Kanaleneiland waar kinderwerkers kinderen bij coöperatief gedrag met tokens beloonden, waarmee ze gratis speelgoed konden lenen. Ook de wijkagent en de school beloonden kinderen met de tokens van TOS.

Stagnatie: De invoering is niet optimaal

Vijfentwintig respondenten gaven als commentaar dat de samenwerking niet goed verliep doordat de uitvoering van het programma niet adequaat was. Vooral in Kanaleneiland vertelden de betrokkenen dat samenwerken soms moeizaam ging. De professionals identificeerden diverse oorzaken: er was onvoldoende geïnvesteerd of de uitvoerenden hadden te weinig tijd. Verder gaven respondenten tijd-slurpende verbouwingen, personeelwisseling of reorganisaties als redenen aan voor deze onvolledige invoering van het programma. Dat de invoering veel inzet vroeg bleek uit de ervaring dat de gestelde invoeringsperiode van twee jaar niet haalbaar was.

¹⁰³ Het curriculum van De Vreedzame School bevat voor iedere jaargroep eenzelfde cyclus van thema's: 1 Onze groep heeft een positief klimaat; 2 conflicten zelf oplossen; 3 communicatie; 4 gevoelens; 5 media-tie; 6 anders en toch samen (Pauw & Verhoeff, 2012, p. 146).

¹⁰⁴ <http://www.thuisopstraat.nl/overTOS-meer.html>.

7.3.3 VRAAG 3: ZIJN ER INVLOEDEN IN DE CONTEXT VAN DE VREEDZAME WIJK DIE DE UITKOMSTEN BIJ PROFESSIONALS, DIE IN DE GENOEMDE WIJKEN MET KINDEREN/ OUDERS WERKEN, KUNNEN VERKLAREN?

Voor de beantwoording van deze vraag analyseerden we drie omgevingsfactoren die van invloed leken te zijn op de invoering van het programma onder professionals. Dat waren achtereenvolgens de rol van de gemeente Utrecht, de bezuinigingen na de bankencrisis en de wijziging van werkwijze van het welzijnswerk die medio 2013 werd ingevoerd.

BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Het commitment van de gemeente bij De Vreedzame Wijk leek een belangrijke stimulerende factor te zijn voor het succes van de invoering van het programma.

De bezuiniging tijdens de bankencrisis maakte het nodig dat welzijnsinstellingen bezuinigden. Dit leidde in Overvecht zeer waarschijnlijk tot een vermindering van de personele inzet.

De onzekerheid voortkomend uit de opdracht van de gemeente om een andere werkwijze te hanteren leek voor een achteruitgang van de kwaliteit van De Vreedzame Wijkaanpak te hebben gezorgd.

ROL VAN DE GEMEENTE

De gemeente committeerde zich vanaf de start aan het programma. Ter ondersteuning waren burgemeester en wethouders geregeld aanwezig op evenementen zoals de diplomering van de wijkmediatoren en het manifest van de Vreedzame kinderkraad. In 2012 stelde de gemeente het uitvoeren van de Vreedzame aanpak als subsidievoorwaarde voor organisaties die met kinderen of ouders werken (Gemeente Utrecht, 2012). Die voorwaarde gaf een impuls aan de ontwikkeling van professionele samenwerking en wederzijdse ondersteuning. Volgens een respondent konden instellingen eerder "de begrijpelijke neiging hebben om te denken dat De Vreedzame Wijk ook maar een methode is die je kunt gebruiken, naast heel veel andere methoden". Deze subsidievoorwaarde maakte De Vreedzame Wijk volgens respondenten onvermijdbaar. Professionals en hun instellingen konden de Vreedzame Wijk toen niet meer negeren.

De aankondiging dat de gemeente het inzetten van De Vreedzame Wijkaanpak als subsidievoorwaarde in zou voeren leidde nauwelijks tot protestsignalen. Wel meenden twee basisschooldirecteuren dat de gemeente zich wel erg committeerde aan het programma. Een welzijnsdirecteur vertelde echter voorstander te zijn van die relatieve dwang: "Iedereen is gedwongen te delen, om dezelfde taal te spreken". "Het werd tijd om dezelfde taal te spreken. Dit is

dwang, maar het werd tijd". Ook een politiechef was blij dat: "Het vrijblijvende er helemaal vanaf is". Deze strategie leidde voor zover bekend stadsbreed bij vrijwel alle instanties tot een positieve attitude ten aanzien van De Vreedzame Wijk. De eerder beschreven positieve attitude en het enthousiasme voor het programma lieten zien dat er bij sommige professionals sprake was van de euforie die Van Delden (2009) beschreef. Hierdoor haakten organisaties vrijwillig aan bij De Vreedzame Wijk (sportclubs, speciaal onderwijs en een supermarkt in Overvecht).

BEZUINIGINGEN

De invoering van het programma viel samen met de economische crisis van 2008 en latere jaren, een periode waarin bezuinigd werd op het welzijnswerk. Een bezuiniging die vooral professionals, waarin veel was geïnvesteerd, hard trof. Bij de welzijnsinstelling in Overvecht ontstond daardoor in 2010 onrust onder het personeel gaf vanwege mogelijke ontslagen¹⁰⁵. Uitgebreide dataverzameling hierover viel buiten het bestek van dit onderzoek, maar twee leidinggevendenden vertelden dat het zeer waarschijnlijk was dat de onrust leidde tot een lagere kwaliteit van het toenmalige aanbod in het kinderwerk zoals ook in hoofdstuk 5 is beschreven.

EEN ANDERE WERKWIJZE VAN WELZIJNSINSTELLINGEN ALS SUBSIDIEVOORWAARDE

In dezelfde periode stuurde de gemeente aan op een verandering van werken: het vernieuwend welzijn (Gemeente Utrecht, 2011 en 2012). In plaats van een vast welzijnsaanbod moest in het welzijn de "eigen verantwoordelijkheid van de burger en de ondersteunende rol van de overheid centraal staan" (Gemeente Utrecht, 2011, p. 3). Welzijnsmedewerkers werden sociaal makelaars om te benadrukken dat ze zich vooral faciliterend zouden opstellen en de initiatieven aan burgers zouden overlaten. Een uitdrukking die de gemeente gebruikte was: "Van *uit handen nemen* naar *op handen zitter*" (Gemeente Utrecht, 2012a, dia 14). Hoewel de nieuwe werkwijze in augustus 2013 zou ingaan bereidden de welzijnsinstellingen zich hierop voor in het jaar daaraan voorafgaand. Deze overgangperiode gaf veel kinderwerkers onzekerheid omdat ze niet gewend waren aan deze nieuwe en complexe rol die een afwachtende houding leek te

¹⁰⁵ <https://bewonersplatformovervecht.nl/recent-nieuws-2/>

propageren (op de handen zitten). De welzijnsinstelling in Overvecht kreeg vervolgens in de aanbesteding van 2013 het welzijn niet meer toegewezen en hield op te bestaan¹⁰⁶.

De problemen waarin welzijnsinstellingen terecht kwamen leidden niet tot een minder positieve houding ten opzichte van De Vreedzame Wijkaanpak. Ook nadat de gemeente in 2013 voor het welzijnspaaradigma van het vernieuwend welzijn koos bleef De Vreedzame Wijk uitgangspunt voor het beleid. De vraag kan gesteld worden wat daarvan de reden was. Een mogelijkheid was dat De Vreedzame Wijk goed aansloot bij aanbod gericht werken enerzijds en eigen kracht/eigenwaarde versterking anderzijds. Het handboek (Pauw en Verhoeff, 2012) geeft voorstellen voor de vormgeving van een aanbod vanuit beide paradigma's. De Vreedzame aanpak sloot met het streven naar democratisch burgerschap, het empoweren van betrokkenen en stimulering van de pedagogische civil society goed aan bij het vernieuwend welzijn.

Conclusie is dat de sturende rol van de gemeente heeft gezorgd voor een positieve invloed op de uitkomsten. Een deel van de positieve invloed werd echter weer teniet gedaan door de bezuinigingen waardoor veel professionals hun baan verloren. Bovendien leidde in deze periode aangekondigde verandering van werkmethode (vernieuwend welzijn) tot grote onzekerheid bij de professionals.

7.4 CONCLUSIE

Professionals vonden zichzelf als opvoeder na de invoering van het programma over het algemeen competentier dan voorheen. Ze vonden dat ze meer inhoudelijke kennis kregen en dat het programma hen goed bruikbare technieken en attributen aanreikte. Vrijwel alle professionals relateerden hun competentiegroei aan de invoering van De Vreedzame Wijk. Niet voor alle taken bood het programma voldoende competenties. Zo rapporteerden professionals dat het programma onvoldoende handvatten bood voor het contact met ouders en zelforganisaties. Ze vermeldden soms dat hun invloed op kinderen beperkt bleef tot de kinderactiviteit en de basisschoolleeftijd.

Ook bleek dat de gekozen strategie aan de voorwaarden voldeed voor een succesvolle onderlinge samenwerking. Vrijwel alle professionals zagen de voordelen van het programma en

¹⁰⁶ <http://wijkkrantwittevrouten.nl/2013/06/nieuwe-organisaties-voor-het-welzijnswerk-per-1-augustus/>

merkten dat collega's en collega-instellingen hier ook mee wilden werken. Het bood mogelijkheden om samen actuele problemen op te lossen en de werkverhoudingen te consolideren in structuren.

VALIDITEIT

Deze studie onder professionals kent een aantal mogelijke bedreigingen voor de geldigheid van de uitkomsten. Ten eerste konden professionals sociaal wenselijke antwoorden geven over de competenties en de samenwerking. Nochtans lijkt er, vanwege de grote inhoudelijke overeenkomsten tussen zowel de kritieken als de positieve oordelen, een hoge interne consistentie te zijn. Ten tweede gaven de eerste metingen onder professionals in beide wijken onvoldoende inzicht in de situatie van competenties en samenwerking van voor de invoering van het programma. Niettemin verwijzen vrijwel alle professionals op vrij overtuigende wijze naar de (eigen) leeropbrengsten en de verbetering van de situatie in het kinderwerk na de invoering van het programma. Ten derde spraken we minder personen met een negatief oordeel dan voorstanders van het programma. Dat kan komen omdat we niet uitdrukkelijk naar critici van het programma zochten en omdat er waarschijnlijk veel meer voorstanders dan tegenstanders van het programma waren. Hierdoor kan een te positief beeld geschetst zijn. Daar staat tegenover dat critici uiteindelijk geen andere punten van kritiek hadden dan de voorstanders. Omdat de onderzoekers veel in contact waren met professionals en de ontwikkelaars van het programma, kon een pro-Vreedzaam bias in het onderzoeksteam een vierde bedreiging voor de validiteit in het veldonderzoek zijn. Om dit bias te voorkomen is het belang van het onafhankelijk perspectief van de onderzoeker regelmatig gespreksonderwerp geweest in het onderzoeksteam. Beschermend tegen dit bias is dat er bij een formatief onderzoek geen meerwaarde is van kunstmatig opgepoetste uitkomsten. Alleen een realistische weergave van de situatie stimuleert de ontwikkeling. Zo is bij respondenten nagevraagd waar het programma verbeterd kon worden, wat een kritische beschouwing nodig maakte. De uitkomsten van het onderzoek gaven dan ook geen bijzonder geflatteerd beeld van het programma. Om bovengenoemde argumenten lijkt de validiteit van de uitkomsten van deze studie voorsnog niet in het geding.

SUGGESTIES VOOR DE VERDERE ONTWIKKELING VAN HET PROGRAMMA.

Het onderzoek laat zien dat van alle doelgroepen de uitkomsten bij professionals het meest duidelijk gerelateerd konden worden aan de invoering van De Vreedzame Wijk. Om die reden doen we de enkele suggesties voor toekomstig beleid. Training en mobilisering van zo veel mogelijk

professionele partners in een wijk is essentieel voor een verdere ontwikkeling van De Vreedzame Wijk. Aanbevolen wordt om dit te continueren. Ook is het aanbevelenswaardig om een commitment van de lokale overheid bij het programma als procesdoelstelling in de invoeringsstrategie van het programma op te nemen.

Toelichting:

Professionals konden succesvol bij het programma betrokken worden via de organisaties waar ze werkten. Ze zijn echter geen einddoelgroep zoals kinderen en ouders. Adequaat handelen van de professionals wordt door sommigen gezien als een algemeen werkzame factor (van Yperen, Van der Steege, Addink, & Boendermaker, 2010). Hierom is het personeel dat het programma moet uitvoeren vaak geen onderzoeksdoelgroep. Het is echter niet vanzelfsprekend dat professionals altijd in staat zijn de instellingsdoelstellingen te realiseren. Samenwerken is volgens van Delden in § 4.3.3 "complex, want meestal zijn veel dienstverleners betrokken, die elk met een eigen agenda, gemakkelijk langs elkaar heen kunnen werken". Van Delden stelde bijvoorbeeld dat er voor het samenwerken van professionals drie voorwaarden zijn. Bij de invoering van De Vreedzame Wijk is intuïtief de strategie van Van Delden gevolgd die in de literatuur als potentieel effectief werd beschreven. De gehanteerde strategie zorgde voor een bottom-up beweging van gemotiveerde professionals. Deze beweging illustreert de stelling van Pawson en Tilley dat de overtuiging van betrokken professionals een voorwaardelijke succesfactor is (2008, p. 36): "It is not programs which work... but people co-operating and choosing to make them work". Om die reden is het van belang professionals ook te beschouwen als een te beïnvloeden doelgroep.

Anderzijds leek het voorwaardelijk stellen van De Vreedzame Wijkaanpak in het jeugdbeleid van de gemeente een verklaring voor de effecten onder professionals te zijn. Het is de vraag of de samenwerking, volgens professionals de grote kracht van De Vreedzame Wijk, voldoende van de grond zou zijn gekomen als de gemeente zich niet exclusief had verbonden aan het programma. Instanties hadden het programma kunnen beschouwen als één van de vele programma's in de markt en kunnen kiezen voor geen - of andere methoden. Een mix van verschillende programma's met bijbehorende termen en gebruiken die het gevolg zou zijn, zou het moeilijk, misschien zelfs onmogelijk gemaakt.

8. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Dit proefschrift beschrijft de eerste evaluatie van het programma De Vreedzame Wijk in de Utrechtse wijken Overvecht en Kanaleneiland. De Vreedzame Wijk is de uitbreiding van De Vreedzame School, een programma voor de ontwikkeling van democratisch burgerschap dat vanaf 1999 is ingevoerd op een groot aantal Utrechtse basisscholen. De Vreedzame School heeft als doel om democratisch burgerschap te bevorderen door kinderen te leren om onderlinge conflicten constructief op te lossen, doordat ze inspraak krijgen in en verantwoordelijkheid dragen voor het sociale klimaat van de school. De Vreedzame Wijk is sinds 2008 in de gemeente Utrecht ingevoerd om kinderen te stimuleren de vaardigheden en kennis die ze op Vreedzame Scholen leerden, ook buiten de school toe te passen. Andere doelen van De Vreedzame Wijk waren het versterken van de pedagogische competenties van ouders/opvoeders en dat zij elkaar vaker onderling zouden ondersteunen. Daarnaast had het programma als doel dat er een gezamenlijk pedagogisch beleid zou ontstaan bij de instellingen in de wijk die met kinderen en ouders werken.

Dit onderzoek beoogde gegevens en inzichten te genereren waarmee het programma verder ontwikkeld en verbeterd kon worden. Deze dissertatie omvat drie deelonderzoeken met de volgende onderzoeksvragen: Ten eerste, wat zijn de doelen en middelen van vergelijkbare community-programma's en welke zijn hun effecten? Ten tweede, welke effecten kunnen verwacht worden van De Vreedzame Wijk en wat is daarvan de wetenschappelijke onderbouwing? Ten derde, in hoeverre worden de doelen van De Vreedzame Wijk in de praktijk behaald?

8.1 UITKOMSTEN VAN HET ONDERZOEK

In het eerste deelonderzoek, beschreven in hoofdstuk 3, werden 47 programma's geselecteerd met doelen die overeenkwamen met die van De Vreedzame Wijk. Er bleken veel programma's met soortgelijke doelen te bestaan in ontwikkelingslanden, maar deze waren zelden goed beschreven. Uit deze 47 programma's werden drie redelijk gedocumenteerde community-programma's uitgekozen voor analyse omdat ze succesvol leken. Dat zijn *Acción por los Niños* uit Peru en *Austin Voices for Education and Youth* uit de VS. De derde selectie is een reeks van community-programma's die werden ondersteund door het Search Institute uit de VS. Uit hun meerjarige bestaan en het bestaan van veel lokale afdelingen/activiteiten kon afgeleid worden dat het om levensvatbare programma's ging. Volgens de beschrijvingen was de aanpak van de programma's doeltreffend wanneer kinderen en hun ouders volwaardige en meebeslissende

partners waren in het programma. Dit partnerschap leek te leiden tot een succesvolle samenwerking tussen professionals, ouders en kinderen waar het ging om verbetering van de betrokken school en de buurt. Austin Voices for Education and Youth motiveerde ouders hun persoonlijke problemen aan te pakken met als argument dat hen dit hun kinderen een grotere kans bood op een positieve toekomst. Bij Acción por los Niños ondersteunde en faciliteerde het landelijk centrum lokale initiatieven, maar kinderen en ondersteunend schoolpersoneel waren de eigenaar van die initiatieven. De vergelijking met deze buitenlandse programma's laat zien dat het in principe mogelijk is om de doelen met betrekking tot kinderen te behalen. Ook toont de vergelijking dat gedurende de onderzoeksperiode een aanpak om grote groepen ouders te betrekken in De Vreedzame Wijk ontbrak.

In het tweede deelonderzoek is geanalyseerd of er op basis van wetenschappelijke theorie en empirisch onderzoek verwacht mocht worden dat de interventies van De Vreedzame Wijk effectief konden zijn. Daarnaast is beschreven waar hiaten leken te zitten in de werkzaamheid van het programma en welke potentieel werkzame interventies deze zouden kunnen opvullen. Zoals in hoofdstuk 4 is beschreven, bleek dat de interventies voor kinderen kunnen worden onderbouwd met de uitkomsten van wetenschappelijk werk. Overeenkomsten tussen De Vreedzame School en de Vreedzame kinderactiviteiten, zoals het toepassen van bekende fysieke Vreedzame School-kenmerken (beeldmerk, wereldbol en gekleurde petjes), kunnen kinderen stimuleren om de op school geleerde competenties tijdens de kinderactiviteiten in te zetten. Kinderen zullen hun competenties vooral toepassen in een omgeving die hen waardeert en die van hen verwacht dat ze die competenties inzetten. Uit de literatuur blijkt dat het dragen van verantwoordelijkheid, gecombineerd met kritische reflectie en een streven naar sociale rechtvaardigheid democratisch burgerschap kan bevorderen. Hiermee mogen van de Vreedzame aanpak van kinderen redelijke effecten verwacht worden.

Er zijn wetenschappelijke aanwijzingen dat door interventies gericht op netwerken meer ouders worden bereikt dan door interventies gericht op individuele ouders. In de onderzoeksperiode bleek er nauwelijks sprake te zijn van netwerkinterventies. Ook komt naar voren dat een aanpak voor samenwerking met groepen ouders veel investeringen en een gelijkwaardige verdeling van beslissingsbevoegdheid vraagt.

Verder zijn er indicaties dat een vergroting van de pedagogische competenties van professionals mogelijk is als deze menen dat die competenties een werkbare oplossing voor urgente problemen bieden. Daarnaast is het stimulerend wanneer er onder collega's consensus is

over het nut van die competenties. Ook is het nodig dat professionals zichzelf in staat achten om die competenties daadwerkelijk in te zetten¹⁰⁷.

Voorwaarden voor een betere samenwerking tussen professionals zijn een inspirerende boodschap en een naar verwachting werkbare aanpak, een activistische werkwijze en een samenwerking die consolideert in werkstructuren.

Voor de samenwerking met ouders is empowerment een potentieel effectieve werkwijze. De verwachte effectiviteit van de Vreedzame Wijk-aanpak voor professionals is hoog voor competentievergroting en versterking van de onderlinge samenwerking van professionals en laag waar het de aanpak van (groepen van) ouders betreft.

In het derde deelonderzoek, het veldonderzoek, is kinderen, ouders en professionals gevraagd naar hun ervaringen met het programma en de beoogde veranderingen na invoering van het programma. Hierbij is vooral gekeken naar voorwaarden voor gedrag zoals die genoemd zijn in het ASE-model: attitude, sociale norm en efficacy. De veronderstelling is: naarmate er sterkere pro-Vreedzame voorwaarden voor de Vreedzame competenties aanwezig zijn, is het waarschijnlijker dat de doelgroepen deze competenties daadwerkelijk zullen inzetten. Deze voorwaarden komen terug in tabel 8.1 die een overzicht geeft van de belangrijkste resultaten van het derde deelonderzoek.

Tabel 8.1 Resultaten van het veldonderzoek naar attitude, sociale norm en efficacy.

<i>Gewenste verandering bij...</i>	<i>Vreedzame attitude</i>	<i>Vreedzame sociale norm</i>	<i>Vreedzame efficacy</i>
Kinderen	Substantiële indicaties van verandering in kinderwerk. Weinig in de openbare ruimte.	Substantiële indicaties van verandering in kinderwerk. Niet in de openbare ruimte.	Substantiële indicaties van verandering in kinderwerk. Minder in de openbare ruimte.
Ouders	Nauwelijks indicaties van verandering.	Geen indicaties van verandering.	Geen indicaties van verandering.

¹⁰⁷ In § 1.3.3 is aangegeven dat het ASE-model gebruikt is in de analyse van uitkomsten. Hiermee kan een grote variëteit aan invloeden teruggebracht worden tot een beperkt aantal variabelen. Dit kan de overzichtelijkheid en toepasbaarheid voor beleidsmakers vergroten.

Professionals	Overtuigende indicaties van verandering.	Overtuigende indicaties van verandering.	Substantiële indicaties van verandering in kinderwerk. Nauwelijks indicaties van verandering in werk met ouders.
----------------------	--	--	--

Uit het veldonderzoek onder kinderen (hoofdstuk 5) bleek dat kinderen van de Vreedzame School, na invoering van De Vreedzame Wijk hun vaardigheden (zoals conflictoplossing) meer gingen inzetten bij wijkactiviteiten. In de wijkactiviteiten werkten kinderen en professionals meer samen, wat professionals toeschreven aan De Vreedzame Wijk. Kinderen droegen vaker verantwoordelijkheid als de omgeving hen daartoe uitnodigde. Ook leerlingen van niet-Vreedzame Scholen gebruikten soms de Vreedzame manier van conflicten oplossen. Het herkenbaar Vreedzaam zijn en het uitnodigen om verantwoordelijkheid te dragen, versterkten de pro-Vreedzame sociale norm binnen de activiteiten. Kinderen van Vreedzame Scholen waren over het algemeen in staat hun competenties in te zetten tijdens de activiteiten, maar deze competenties leken niet sterk genoeg om dit in dezelfde mate in de openbare ruimte te doen. De afwezigheid van een pro-Vreedzame sociale norm en de aanwezigheid van de sociale norm van de straatcultuur leken daar een remmende invloed te hebben.

Uit het veldonderzoek gehouden onder ouders in Kanaleneiland (hoofdstuk 6) bleek dat vrijwel alle ouders positief waren over wat het programma voor hun kinderen betekende. Minder positief waren ze over wat De Vreedzame Wijk van hen wilde: samen met andere ouders verantwoordelijkheid nemen voor het opvoeden van kinderen in de buurt. Ouders die een Vreedzame cursus volgden, leken hier positiever over. De eerste prioriteit in deze fase van ontwikkeling van het programma lag bij interventies voor kinderen en professionals. Hierdoor werd er minder geïnvesteerd in interventies voor ouders. De interventies voor ouders bestonden hoofdzakelijk uit het verschaffen van informatie en het geven van een bescheiden aantal cursussen. Er leken ook andere belemmeringen te bestaan. Ten eerste was de strategie van De Vreedzame Wijk dat activiteiten voor ouders zouden plaatsvinden op de scholen. Door bezuinigingen en een verandering in de werkwijze van welzijnsinstellingen lukte dit niet goed. Ten tweede vonden professionals het lastig goede contacten op te bouwen met (groepen) buurtbewoners. Dit verhinderde de ontwikkeling van een Vreedzame sociale norm onder ouders, waardoor deelname aan het

programma minder gestimuleerd werd. Al met al namen de pedagogische competenties van ouders niet toe en gingen ze na invoering van De Vreedzame Wijk niet meer samenwerken dan daarvoor.

Het veldonderzoek gehouden onder professionals (hoofdstuk 7) liet zien dat zij de competenties die De Vreedzame Wijk bood, waardevol vonden (attitude). De overtuiging dat het programma nuttig was werd vrijwel door alle professionals gedeeld (sociale norm). Professionals bleken in staat de kinderactiviteiten met Vreedzame kenmerken en toepassing van competenties herkenbaar vorm te geven als Vreedzame activiteit (efficacy). Door deze aanpak werden de latente Vreedzame competenties bij kinderen van Vreedzame Scholen aangeboord. Door de match tussen die competenties en de Vreedzame aanpak ontstond er een betere samenwerking met de kinderen en een ordelijk verloop van de activiteiten. De professionals vertelden echter dat de effecten vaak beperkt bleven tot de locatie van de Vreedzame kinderactiviteit. Het meest genoemde commentaar op het programma was dat het te weinig handvatten bood om het contact en de samenwerking aan te gaan met ouders.

Professionals ervoeren de aanpak om hen inhoudelijk en qua uitvoering op één lijn te krijgen als succesvol. Zij ervoeren de samenwerking tussen de instellingen als de grote kracht van het programma. Samenwerking vond plaats over instellingsgrenzen heen, was activistisch van aard en gericht op actuele problemen. Daarnaast consolideerde de samenwerking in overlegstructuren waarin de betrokkenen samen de activiteiten organiseerden. Er was sprake van een bottom-up beweging van gemotiveerde professionals die De Vreedzame Wijk omarmden. Een deel van het effect kan verklaard worden doordat de gemeente Utrecht het uitvoeren van De Vreedzame Wijkaanpak als subsidievoorwaarde in het jeugdbeleid instelde. Deze aanpak zorgde voor een acceptatie van het programma bij de meeste professionals, waardoor het programma gemeengoed werd binnen de gemeente Utrecht.

SAMENGEVAT

De Vreedzame Wijk heeft potentie, zo blijkt uit de vergelijking met andere programma's en uit de theoretische onderbouwing van het programma. De veldonderzoeken laten zien dat de programmadoelen in de praktijk behaald kunnen worden bij professionals en in iets mindere mate bij kinderen. De potentie van het programma onder kinderen leek, buiten de Vreedzame kinderactiviteiten, beperkt. De veronderstelling is dat dit vooral kwam doordat er in de openbare ruimte geen appel werd gedaan op de Vreedzame competenties van kinderen. Bij ouders waren

er op wijkniveau geen gewenste veranderingen geconstateerd. De sociale norm lijkt de onderscheidende factor te zijn: daar waar een pro-Vreedzame sociale norm ontstond, waren er veranderingen in de gewenste richting. Dat was het geval bij kinderen die deelnamen aan de Vreedzame kinderactiviteiten en in mindere mate daarbuiten. Bij ouders ontstond deze niet en bij professionals wel.

De Vreedzame Wijk is een programma in ontwikkeling. Uit de verschillende onderzoeken waarover in dit proefschrift is gerapporteerd blijkt dat het zeker de potentie heeft om zijn doelen te behalen. Hoewel tot dusverre niet alle gestelde doelen werden behaald, vooral met betrekking tot de participatie van ouders, blijkt het programma door verschillende doelgroepen zeer te worden gewaardeerd. Dit kan blijken uit de voordelen die kinderen zagen van de uitbreiding van de vreedzame schoolprincipes naar de wijk.

Voor de betrokken wijkprofessionals lag de winst van het programma op verschillende fronten. Niet alleen voelden ze zich na de trainingen in pedagogische zin competent, maar vooral verschaft de Vreedzame Wijk hen een gedeeld pedagogisch kader dat de samenwerking met andere werksoorten vergemakkelijkte. Welzijnswerk, politie, bibliotheekmedewerkers, badmeesters en participerende winkeliers bleken ten aanzien van de kinderen in de wijk eenzelfde 'taal' te spreken. Het probleem van de verkokering en het gebrek aan samenwerking dat in de voorgaande periode werd gesignaleerd werd hier volgens de professionals voor een belangrijk deel mee ondervangen. Ook voor de gemeente was dit een belangrijke winst, omdat bevordering van samenwerking tussen professionals prioriteit had. Om die reden had de gemeente de participatie in het programma voor betrokken organisaties ook als een harde subsidievoorwaarde gesteld. Dit was een besluit dat op bijval kon rekenen vanuit professionele organisaties. De Vreedzame Wijk werd daarmee een begrip in Utrecht.

De periode waarin deze evaluatie werd uitgevoerd werd gekenmerkt door grote bezuinigen op het welzijnswerk, en ook door een politiek gestuurde paradigmaverandering in datzelfde welzijnswerk: het zogenaamde 'vernieuwend welzijn'. Ondanks dat beide ontwikkelingen grote onrust en onzekerheid bij wijkprofessionals teweegbrachten, is het toch in belangrijke mate gelukt om een burgerschapsprogramma voor scholen uit te breiden naar het buurtwerk voor kinderen en jeugd. Die uitbreiding ging gepaard met een belangrijke inhoudelijke verandering. Waar het buurtwerk met kinderen in Utrecht vooral top-down was georganiseerd ('van professionals – voor kinderen'), ontwikkelde het werk zich onder invloed van De Vreedzame Wijk tot een meer democratische aanpak waarin kinderen meer zeggenschap en verantwoordelijkheid

kregen. Het is ook grotendeels gelukt om kinderen te bewegen hun op school geleerde competenties in te zetten in het georganiseerde buurtwerk met kinderen. Professionals noemden hierbij vooral de samenwerking met kinderen zoals rond het mediëren en het dragen/nemen van verantwoordelijkheid. Meerdere professionals vermeldden bovendien dat er hierdoor minder ordeproblemen waren in de kinderactiviteiten.

8.2 AANBEVELINGEN

KINDEREN EN DE VREEDZAME WIJK

De uitkomsten van het onderzoek onder kinderen geven indicaties dat De Vreedzame Wijk haar doelen binnen het buurtwerk met kinderen kan behalen: De kinderen hadden een positieve attitude en efficacy ten aanzien van hun op school geleerde Vreedzame competenties. De setting van het kinderwerk zorgde voor een positieve sociale norm door middel van een uitnodigende bejegening en de aanwezigheid van herkenbare Vreedzame symbolen en taal.

AANBEVELING VOOR DE VREEDZAME WIJK-AANPAK VAN KINDEREN

In de openbare ruimte en andere situaties kan supervisie door opvoeders en het aanbrengen van Vreedzame kenmerken kinderen faciliteren om ook daar hun Vreedzame competenties in te zetten.

Kinderen die op een Vreedzame School een positieve attitude en efficacy opgebouwd hebben ten opzichte van de Vreedzame competenties, zullen in een situatie waar een Vreedzame sociale norm is hun Vreedzame competenties eerder inzetten. Kinderen gebruiken hun Vreedzame competenties in de openbare ruimte naar verwachting weinig in omdat daar nauwelijks sprake was van een Vreedzame sociale norm. Door de versterking daarvan zouden kinderen waarschijnlijk daar, net als in het buurtwerk met kinderen, hun Vreedzame competenties eerder inzetten. Ouders, professionals en andere opvoeders kunnen met hun aanwezigheid een belangrijke rol vervullen door op een Vreedzame wijze toezicht te houden in de openbare ruimte. Het toezicht kan ondersteund worden wanneer in de openbare ruimte herkenbaar Vreedzame kenmerken zijn aangebracht. Om dit te bereiken is per buurt gelijkwaardige samenwerking en besluitvorming tussen kinderen, ouders en professionals vereist.

PROFESSIONALS EN DE VREEDZAME WIJK

De uitkomsten van het onderzoek onder professionals geven indicaties dat De Vreedzame Wijk haar doelen voor professionals kan behalen waar het gaat om de aanpak in het kinderwerk en

de onderlinge samenwerking tussen professionals. Het belangrijkste hiaat van De Vreedzame Wijk leek gedurende het onderzoek te liggen bij de aanpak van de samenwerking tussen ouders en professionals. Het merendeel van de professionals die gedurende het onderzoek betrokken was bij De Vreedzame Wijk had niet de competenties om met een empowerende aanpak voor samenwerking met ouders te werken. Het is waarschijnlijk dat professionals die betrokken zijn bij De Vreedzame Wijk hiervoor een training nodig hebben. Zoals hierboven beschreven, zorgde dit hiaat er waarschijnlijk voor dat er betrekkelijk weinig samenwerking was met ouders. Hierdoor zijn waarschijnlijk ook de doelen bij kinderen buiten de Vreedzame kinderactiviteiten niet behaald.

AANBEVELING VOOR DE VREEDZAME WIJK-AANPAK VAN PROFESSIONALS

De Vreedzame Wijk-aanpak ontwikkelt een visie en training die kan leiden tot interventies die ouders empoweren, die ouders meer zeggenschap geven in De Vreedzame Wijk en die bevordert dat zij de pedagogische principes van De Vreedzame School kunnen benutten in de opvoeding van hun kinderen.

Het hiaat in de aanpak van ouders kan gevuld worden met een visieontwikkeling en training in een aanpak van empowerment van (groepen van) ouders. Bij empowerment zijn niet de methodieken en deskundigheid van de professional leidend, maar de motivatie en visie van ouders om verandering te brengen in situaties in de wijk die de ontwikkeling van hun kinderen belemmeren. De professionele ondersteuning sluit daarbij aan. De handvatten die hierbij genoemd worden zijn ten eerste het luisteren naar de doelgroep en het inzetten van de kracht van de doelgroepleden. Ten tweede het versterken van zelfrespect en grip op het eigen leven door ouders in dezelfde situatie samen te brengen. Op die manier worden individuele noden collectief gemaakt en kunnen de ouders elkaar onderling erkenning en ondersteuning geven. Ten derde het zorgen dat de relatie tussen professional en hulpverlener gelijkwaardig is en blijft. Ten vierde het verankeren van empowerment in structuren. Te denken valt bij dit laatste aan formeel partnerschap, regelgeving, budgetten en ondersteuning die het empowermentproces kunnen faciliteren. In de aanbevolen visieontwikkeling en training wordt ook aandacht besteed aan de dynamiek van zelforganisaties, hoe professionals daarmee samen kunnen werken en hoe ze kunnen bijdragen aan de realisering van doelen van de doelgroep met betrekking tot kinderen in de wijk.

ouders en de Vreedzame Wijk

De uitkomsten van het onderzoek onder ouders geven indicaties dat De Vreedzame Wijk met de beschreven ingezette aanpak haar doelen voor ouders niet kan behalen. Het bereik van De Vreedzame Wijk onder (groepen) ouders was niet groot. Ouders leken nauwelijks een sociale norm te ervaren die een onderlinge samenwerking in de opvoeding stimuleerde. Ook zijn er bij ouders weinig indicaties van voldoende efficacy gevonden om zich collectief in te zetten voor kinderen in de wijk.

Dit onderzoek geeft aan welke ontwikkelingsrichting vermoedelijk tot verbetering van het programma kan leiden. In hoofdstuk 3 is beschreven hoe twee programma's ouders als doelgroep hebben en wat hun strategie is om de samenwerking met hen aan te gaan. Daarnaast is in 4.3.2 beschreven wat een potentieel effectieve aanpak kan zijn. De kenmerken die veel van deze aanpakken gemeen hebben is dat ze aansluiten bij de prioriteiten van ouders. Daarnaast geven die aanpakken ouders en zelforganisaties van ouders als gelijkwaardige partners medezeggenschap over het programma. Kenmerk is ook dat volwassenen en kinderen/jeugd samenwerken aan verbetering van leefomstandigheden in de buurt. Ook is hier beschreven dat ouders gebaat zijn bij de versterking van een pedagogische civil society, bestaande uit opvoedingsnetwerken waarin ouders elkaar kunnen ondersteunen. Verder is in hoofdstuk 4 gesteld dat empowerment een aanpak kan zijn die ouders in een achterstandspositie kan helpen meer grip te krijgen op hun leefomstandigheden.

Afgezien van het effectiviteitsargument is het belangrijk dat deze ontwikkelingsrichting normatief en pedagogisch past bij De Vreedzame Wijk die democratisch burgerschapsvorming nastreeft. Het programma beoogt positieve ontwikkeling van kinderen, versterking van een pedagogische civil society en verbetering van de leefsituatie in de buurt. Dit wordt, met variaties, ook beoogd door de programma's in hoofdstuk 3 en beleid dat beschreven is in hoofdstuk 4. Uitgaan van de prioriteit van ouders, hun gelijkwaardige participatie en hun empowerment kunnen het hiaat vullen dat gedurende het onderzoek in de aanpak van ouders beschreven werd. Een herziene Vreedzame Wijk-aanpak die empowerment van ouders centraal stelt is verder uitgewerkt in het ontwikkel- en onderzoeksprogramma De Vreedzame Wijk 2.0. Maartje van Dijken MSc. zal over deze ontwikkelingen over enige tijd een proefschrift doen verschijnen.

De aansluiting van het programma bij ouders wordt kan verbeterd worden als de programmering uitgaat van de prioriteiten van ouders met betrekking tot hun kinderen.

Ouders, ook in een achterstandssituatie, hebben vrijwel steeds het welzijn van hun kinderen als prioriteit. Het liefst zien zij dat hun kinderen het beter hebben dan zichzelf. Waarschijnlijk vinden ouders de onderwijskansen van hun kinderen vanwege deze reden heel belangrijk, omdat goed onderwijs leidt tot betere kansen op een vervolgopleiding en een goede baan (zie hoofdstuk 3.4.3; Sandel, 2020). Zo maakten ouders in Overvecht en Kanaleneiland zich zorgen over een gebrekkige doorstroom van de basisschool naar het voortgezet onderwijs en organiseerden zij huiswerkklassen om de onderwijskansen van hun kinderen te vergroten. Het thema 'optimalisering van de educatie' sluit aan bij De Vreedzame Wijkaanpak, omdat scholen hierin een belangrijke rol hebben. Bovendien heeft De Vreedzame Wijk een visie op het verbeteren van de opvoedsituatie in de wijk die een positieve invloed kan hebben op de ontwikkeling van kinderen. Om dit te benadrukken, kan De Vreedzame Wijk de verbindende ambitie aannemen om samen met het collectief van opvoeders (ouders, maar ook welzijnsprofessionals en de overheid) te zorgen voor optimale onderwijs- en toekomstkansen voor kinderen.

De aansluiting van het programma bij ouders kan worden verbeterd door een groter focus op een groepsbenadering van ouders.

Netwerken en sleutelpersonen binnen gemeenschappen kunnen het microniveau (individueel of kleine groep) en het macroniveau (buurt- en wijkniveau) met elkaar verbinden, waardoor de invloed op de sociale norm in een buurt groter kan worden. De Vreedzame Wijk kan haar bereik onder ouders vergroten door aan te sluiten bij bestaande groepen, zoals de buurtvaders die op straat surveilleren, de door buurtbewoners georganiseerde huiswerkbegeleiding en kinderclubs, het kinderwerk in de moskee en de kerk en de vele buurtinitiatieven die wijken zoals Kanaleneiland rijk zijn. De handelingsperspectieven van de Vreedzame Wijkaanpak kunnen het pedagogisch functioneren van die initiatieven verbeteren. In de ondersteuning wordt, analoog aan de empowerment aanpak, gestreefd naar zelfregie van de vrijwillig betrokkenen in het initiatief, eventueel ondersteund door professionals. Daarnaast kunnen deze initiatieven uitgenodigd worden om samen te gaan werken aan de realisering van de eerder genoemde ambitie van optimale onderwijs- en toekomstkansen.

De aansluiting van het programma bij ouders kan verbeterd worden als welzijnsactiviteiten en hulpverlening voor kinderen en ouders plaatsvinden rond schoollocaties.

De school is een voorbeeld van een 'natuurlijke' habitat waar ouders al samenkomen en waar professionals dicht bij kinderen en ouders staan (Kesselring, 2016). De combinatie van educatie, opvoedingsondersteuning en hulpverlening op één locatie kan de stap naar empowerment en hulp aan achtergestelde groepen kleiner maken. Om te voorkomen dat het onderwijs belast wordt met extra taken is licht het initiatief en de facilitering voor die aansluiting bij de betrokken professionele welzijns- en hulpverleningsorganisaties. Ouders en bewonersinitiatieven kunnen hierbij aansluiten. De werkwijze van Austin Voices for Education and Youth¹⁰⁸ kan hier als voorbeeld dienen (paragraaf 3.4.2). Hierbij zijn opbouwwerk, welzijnswerk en hulpverlening aan kinderen en ouders gecentreerd in en om de school en staan deze in het teken van de verbetering van onderwijskansen van kinderen. Austin Voices for Education and Youth motiveert ouders om ondersteuning te accepteren met het idee dat ze zich hiermee inzetten voor de positieve toekomst van hun kinderen. Hierdoor leken ouders ook in de privésfeer te willen werken aan het slechten van barrières voor die onderwijskansen, zoals armoede, gezins- of persoonlijke problemen, werkloosheid en taalproblemen.

De aansluiting van het programma bij ouders wordt bevorderd wanneer ouders een grotere stem krijgen in de programmering van De Vreedzame Wijk.

De inzet van De Vreedzame Wijk is bedoeld als democratisering van de wijksamenleving. De Vreedzame Wijk kan een democratische beslissingsstructuur ontwikkelen (bijvoorbeeld in de vorm van een lokale vereniging of een informele beweging) die ouders, jongeren en zelforganisaties medezeggenschap geeft in de te volgen koers. Zij pakken (eventueel ondersteund door professionals) de vraagstukken aan die voor hen prioriteit hebben (Freire, 2005). We zien bij ander programma's als de Austin Voices for Education and Youth (zie paragraaf 3.5), dat intergenerationele werkgroepen van ouders en kinderen aan de vraagstukken werken, zodat de jeugd ook van betekenis kan zijn voor de wijk (Zeldin, Christens, & Powers, 2013). In het geschetste voorstel werken ouders, kinderen, jeugd, vrijwilligers, zelforganisaties en professionals

108 <https://www.austinvoices.org/resources/> geeft *Blueprints* om interventies elders te inspireren.

samen. Binnen die samenwerking zijn professionals het ondersteunend sociaal kapitaal dat de andere partijen helpt hun doelen te realiseren.

BREDE RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

Dit proefschrift is gericht op het verbeteren van De Vreedzame Wijk. Wat kan het betekenen voor wijken waar De Vreedzame Wijk niet ingevoerd is? In veel Nederlandse gemeenten of wijken zijn geen of weinig Vreedzame Scholen, waardoor invoering van De Vreedzame Wijk niet voor de hand ligt. Zijn de uitkomsten van dit onderzoek voor die wijken daarmee irrelevant? Dat lijkt niet het geval.

In de eerste plaats beschrijft dit onderzoek De Vreedzame Wijk. Een programma dat koploper was in het op één lijn brengen van iedereen in de wijk die te maken had met kinderen en ouders. In Nederland waren er geen andere jeugdprogramma's bekend met een dergelijke inhoud, aanpak en omvang. De inhoud was gericht op het bevorderen van democratie en burgerschap bij kinderen. De Vreedzame Wijk zorgde voor het verbindende verhaal dat nodig was om professionals te enthousiasmeren om samen te werken. Verschillende domeinen, zoals de (basis)school en het wijkwelzijnswerk, werden met een eenduidige missie en aanpak verbonden, zodat het voor kinderen overzichtelijker werd wat er van hen werd verwacht. Met De Vreedzame Wijk was het mogelijk om focus of regie in het jeugdbeleid in de wijk aan te brengen, waar deze eerder als versnipperd werd ervaren. De omvang betrof de wijkbrede aanpak waarin de gemeente en wijkorganisaties zich aan het programma committeerden en gezamenlijk werkten aan de positieve ontwikkeling van de jeugd in de wijk. Het concept van De Vreedzame Wijk kan tot inspiratie dienen voor jeugdbeleid elders.

Als tweede kunnen de bovenstaande aanbevelingen, in het kader van verdere ontwikkeling van het programma, ook een inspiratie vormen voor degenen die jeugdbeleid willen ontwikkelen dat niet op preventie, maar op de ontwikkeling van de talenten van kinderen is gericht. De aanbevelingen en onderbouwende argumenten zijn weliswaar specifiek gericht op de verdere ontwikkeling van contacten met ouders, maar het zijn in essentie allemaal generieke aspecten van beleidsontwikkeling voor jeugd, ouderschap en opvoeding.

8.3 REFLECTIE OP ONDERZOEKSMETHODEN VOOR EEN VERANDEREND PROGRAMMA EN VERANDERENDE PARADIGMA'S

Bij de start van dit formatieve onderzoek was de opdracht om het programma De Vreedzame Wijk te evalueren, zodat met die uitkomsten het programma verbeterd kon worden. Dat gebeurde vanuit het traditionele idee dat er een interventie bestaat die een zekere invloed heeft op een doelgroep. Onderzoeksubject was daarmee de werking van het programma. Omdat het programma tegelijk startte met het onderzoek, voerden we zo snel mogelijk de meest voor de hand liggende dataverzamelmethode uit. Deze bestond uit het uitzetten van een lijst met gesloten en open vragen onder kinderen, ouders en professionals om te bepalen wat de situatie was rond de start van het programma. We zouden later een tweede meting doen om de verschillen die we waarnamen tussen die metingen te kunnen interpreteren. Daarnaast verzamelden we zo veel mogelijk informatie over het programma. We waren aanwezig bij zoveel mogelijk activiteiten, lazen alle informatie die we konden krijgen, woonden vergaderingen bij en probeerden met zoveel mogelijk mensen te praten om te begrijpen wat er in de wijken gebeurde. Tegelijkertijd zochten we in de literatuur wat de slagingskansen waren van een aanpak zoals die van De Vreedzame Wijk. In een later stadium zochten we ook op internet of er al programma's bestonden die dezelfde doelen hadden als De Vreedzame Wijk en wat de ervaringen daarmee waren. Niet alle ingezette onderzoeksmethoden leverden de gegevens op die we hoopten te verkrijgen. Zo bleek het inzetten van de voor- en nameting onder professionals onvoldoende informatie te geven over de verschillen tussen de situatie van vóór de invoering en die van ná de invoering van het programma. Niettemin was het mogelijk om met de ingezette methoden redelijk betrouwbare uitspraken te doen over veranderingen die na invoering van het programma plaatsvonden bij kinderen, ouders en professionals. Daarnaast kon aangegeven worden wat de voorwaarden waren die waarschijnlijk aan die veranderingen ten grondslag lagen. De gegevens die dit onderzoek opleverden, zijn vervolgens gebruikt om het programma te verbeteren.

Het gebruikte design was niet geschikt om met een grote betrouwbaarheid effecten aan te tonen. Maar in dit formatieve onderzoek was dit ook niet de bedoeling, omdat verwacht werd dat het programma nog zou veranderen. In een dergelijke situatie kunnen de voorwaarden voor een effectonderzoek niet gerealiseerd worden. Baerveldt (2017), Boumans (2015) en Lub (2013) stellen dat het evalueren van community-programma's aan de hand van klassieke methoden, zoals een randomised controlled trial, ingewikkeld of misschien niet mogelijk is. Vanwege het feit dat hierbij gefocust wordt op de effectiviteit van een interventie, moet deze

nauwkeurig omschreven zijn en consistent en uniform uitgevoerd worden (programma-integriteit). Een uniforme uitvoering is een knelpunt bij community-programma's, omdat deze moeten inspelen op de omstandigheden in de context. Die context verschilt van wijk tot wijk. Daarbij komt dat de mogelijke contextinvloeden op effect talrijk zijn en, zoals ook in dit onderzoek gebeurde, onvoorspelbaar kunnen veranderen.

Niet alleen het programma veranderde gedurende de onderzoeksperiode. Ook de opvatting over buurtontwikkeling en de rol van De Vreedzame Wijk wijzigde. Met het omvangrijker worden van het programma ontstond in 2010 onder de ontwikkelaars een discussie over de toekomst. De vraag was of De Vreedzame Wijk een centraal geleid bedrijf met een gestandaardiseerde aanpak, trainingen en certificering zou moeten worden, of dat het zich als een bottom-up beweging zou moeten ontwikkelen. Er is door de ontwikkelaars voor het laatste gekozen. Deze ontwikkeling werd versterkt door de invoering van *vernieuwend welzijn* in 2013 (Gemeente Utrecht, 2011 en 2012). Hierbij was het uitgangspunt dat de eigen verantwoordelijkheid van de burger gestimuleerd diende te worden en dat de overheid en de door haar gesubsidieerde instellingen een ondersteunende rol zouden innemen.

Ook voor het onderzoek was de consequentie dat de focus langzaam verschoof van de invloed/kracht van het programma naar de kracht van de kinderen en hun ouders. Hierbij stuiten we op een spanning die verbonden is aan een klassieke programma-evaluatie wanneer democratisering, empowerment en eigenaarschap voor de doelgroep gewenst zijn. Zoals gesteld aan het begin van deze paragraaf, zoekt een programma-evaluatie naar een verandering die toegeschreven kan worden aan het betreffende programma. Deze framing veronderstelt een actief en werkzaam programma terwijl de doelgroep passief is. Een klassieke programma-evaluatie is blind voor veranderingen die mogelijk bewerkstelligd werden door de kracht van de doelgroep zelf en zal leiden tot een bevestiging van de eerder genoemde framing. Een klassieke programma-evaluatie past daarmee niet goed bij programma's die empowerment van de doelgroep nastreven. In de evaluatie van De Vreedzame Wijk was de opdracht om het programma te evalueren, zodat met behulp van de onderzoeksgegevens het programma verbeterd kon worden. In de realiteit bleek dat goede resultaten niet uitsluitend het gevolg waren van interventies op zich, maar meer te ontstaan naar aanleiding van het samenspel tussen professionals, kinderen en ouders. Het resultaat van de formulering van onze onderzoekopdracht en het daarop gebaseerde design was dat er wel informatie geleverd werd waarmee professionals het programma konden verbeteren, maar er geen informatie waarmee de doelgroep, de kinderen en ouders zelf, meer grip op hun leven konden krijgen.

REFERENTIES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2015). The theory of planned behaviour is alive and well, and not ready to retire: a commentary on Sniehotka, Pesseau, and Araújo-Soares, *Health Psychology Review*, 9:2, p. 131-137.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-Behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84 (5), 888.
- Akkerman, S., Admiraal, W., Brekelmans, M., & Oost, H. (2008). Auditing quality of research in social sciences. *Quality & Quantity*, 42(2), 257-274.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Anderson, E. (1999). *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.
- 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, 249-275.
- Baerveldt, C. (2017). Naar zinvolle evaluatiemethoden voor community projecten. Van een focus op interventies naar een focus op jeugdnetwerken. In: *Pedagogiek #37, (2)*, 173-185.
- Baerveldt, C., Horjus, B., & De Winter, M. (2008). From Evaluation to Interpretation: Assessing Theoretical Elements in Residential Programmes. *Evaluation*, 14 (3), 345.
- Barlingen, M., Hoff, C. van 't (1998). *Jeugd en Veiligheid in de stad Utrecht. Voortgangsrapportage 1998*. Amsterdam: DSP
- Bartels, K. (2018). Collaborative dynamics in street level work. *Environment and Planning C: Government and Policy*, vol. 36, no. 7, pp. 1319-1337.
- Bekkers, R. (2013). Geven van tijd: vrijwilligerswerk. In: Th. Schuyt, B. Gouwenberg, R. Bekkers (Ed.), *Geven in Nederland 2011: Giften, Nalatenschappen, Sponsoring en Vrijwilligerswerk* (96-110). Amsterdam: Reed Business.
- Benson, P. L. (2003). Developmental Assets and Asset-Building Community: Conceptual and Empirical Foundations. *Developmental Assets and Asset-Building Communities: Implications for Research, Policy, and Practice*. 19.
- Benson, P. L., & Scales, P. C. (2011). Developmental assets. In *Encyclopedia of adolescence* (667-683). Springer US.

- Benson, P. L., Scales, P. C., & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources. *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs*, 369-406.
- 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.*
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5.
- Bijl, R., Boelhouwer, J., Pommer, E., & Andriessen, I. (2015). *De sociale staat van Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Blokland, T. (2008). *Ontmoeten doet er toe. Een Essay*. Rotterdam: Vestia.
- Bodine, R. J., Crawford, D. K., & Schruppf, F. (1994). *Creating the Peaceable School: A Comprehensive Program for Teaching Conflict Resolution--Program Guide and Student Manual*. Champaign (Il.): Research Press.
- Boeije, H. R. (2005). *Analyse in kwalitatief onderzoek*. Boom Lemma
- Boom, J., & Brugman, D. (2005). Measuring moral development in adolescents. In: Haaften, A, Wren, T., & Tellings, A. (Eds.), *Moral Sensibilities and Education III. The adolescent*. (87-112). Bommel/London/Paris: Concorde.
- Boumans, J. (2012). *Naar het hart van empowerment. Een onderzoek naar de grondslagen van empowerment van kwetsbare groepen*. Utrecht: Movisie.
- Boumans, J. (2015). *Naar het hart van empowerment. Over de vraag wat werkt*. Utrecht: Movisie.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.
- Brörman, N. (2010). *Methodebeschrijving ABCD. Databank Effectieve sociale interventies*. Utrecht: Movisie. Gedownload op 1-3-2013 van <http://www.movisie.nl/databank-effectieve-sociale-interventies/alle-esi>.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bucx, F. (2011). *Gezinsrapport 2011. Een portret van het gezinsleven in Nederland* (Vol. 1568, No. 1262). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Burke, J. W. (1989). *Competency based education and training*. Psychology Press.

- Burrell, N. A., Zirbel, S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21 (1), 7-26.
- Buys, A. (2008). *Over wijken in steigers en stijgers in wijken*. RIGO in opdracht van ministerie van VROM (interne publicatie). Op 28-4-2014 gedownload van www.rijksoverheid.nl/.../over-wijken-in-steigers-en-stijgers-in-wijken.pdf.
- Camino, L., Zeldin, S., Mook, C., & O'Connor, C. (2004). Youth and adult leaders for program excellence: A practical guide for program assessment and action planning. *Madison: University of Wisconsin-Extension*.
- Carbonell, K. B., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & Van Merriënboer, J. J. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. *Educational Research Review*, 12, 14-29.
- 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.
- Coleman, J. S. (1986). Social theory, social research, and a theory of action. *American journal of Sociology*, 1309-1335.
- 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.
- Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (1996). *Conflict Resolution Education. A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings*. Washington: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Daamen, J. W., & Ince, D. (2014). *Wat werkt bij het bevorderen van een positieve ontwikkeling van jeugdigen*. Nederlands Jeugdinstituut.
- Damon, W., Menon, J., & Cotton Bronk, K. (2003). The Development of Purpose during Adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119-128.
- Day, M. (2013). *Impact van de Vreedzame aanpak op de burgerschapscompetenties van kinderen*. Masterthesis Universiteit Utrecht.
- De Baat, M., Gemmeke, M., & van Dijk, M. (2010). *Allemaal Opvoeders in de praktijk: inspirerende voorbeelden voor pilotgemeenten*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- De Boer, N., & Van der Lans, J. (2011). *Burgerkracht*. Den Haag: RMO.
- De Jonge, G., & van der Linden, A. P. (2007). *Jeugd en strafrecht, een leer- en praktijkboek over het (internationale)jeugdstrafrecht en jeugdstraafprocesrecht*. Deventer: Kluwer.
- De Klerk, M., De Boer, A., Kooiker, S., Plaisier, I., & Schyns, P. (2014). *Hulp geboden*. SCP

- De Vos, H., Glebbeek, A., & Wielers, R. (2009). Overheidsonmacht in de jeugdzorg: een pleidooi voor omwegbeleid. *RMO. Investeren Rndom Kinderen. Den Haag: Raad Voor Maatschappelijke Ontwikkeling*, , 143-164.
- De Vries H. (1993). "Determinanten van gedrag". In Damoiseaux V., H.T van der Molen, G.J. Kok. *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering*. van Gorcum Assen.
- De Vries, H., Kremers, S. P. J., Smeets, T., Brug, J., & Eijmael, K. (2008). The effectiveness of tailored feedback and action plans in an intervention addressing multiple health behaviors. *American Journal of Health Promotion*, 22(6), 417-425.
- De Winter, M. (1997). *Children as fellow citizens: participation and commitment*. London: Redcliffe Medical Press.
- De Winter, M. (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: WRR.
- De Winter, M. (2007). De ouders hebben het niet gedaan. In: *Trouw, 18 augustus 2007*. Gedownload in juli 2018 van <https://www.trouw.nl/home/de-ouders-hebben-het-niet-gedaan~a42495c1>.
- De Winter, M. (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., Horjus, B., & Van Dijken, M. (2010). *Vreedzaam komt van school*. Utrecht: Utrecht University.
- De Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Van achter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- De Winter, M., & Van Lieshout, I. (1998). *Vernieuwend Cement. Eindevaluatie van het Utrechtse Wijkjongerenperspectief*. Utrecht: Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling.
- De Winter, M., Kroneman, M., & Baerveldt, C. (1999). The social education gap report of a Dutch peer-consultation project on family policy. *British Journal of Social Work*, 29(6), 903.
- De Wolff, M., Oudhof, M., Kamphuis, M., L'Hoir, M., De Ruiter, M., & Prinsen, B. (2013). JGZ richtlijn opvoedingsondersteuning. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 91 (7), 429-436.
- DSP (1996). *Actieprogramma Jeugd en Veiligheid*. Amsterdam: DSP.
- Fisher, D., & Gruescu, S. (2011). *Children and the Big Society: Backing communities to keep the next generation safe and happy*. London: ResPublica. Gedownload op 30-1-2013 van: 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. In: Völker (red). *Burgers in de buurt. Samenleven in school, wijk en vereniging*. Amsterdam University Press.

- Flynn, F. J., & Lake, V. K. B. (2008). If you need help, just ask: Underestimating compliance with direct requests for help. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (1), 128-143.
- Foolen, N., & Daamen, W. (2013). *Wat werkt bij oudertrainingen?* Nederlands Jeugd Instituut.
- Frankl, V. E. (1981). *De vergeefse roep om een zinvol bestaan*. Amsterdam: Meulenhof.
- Freire, P. (2005. Oorspronkelijke gepublicatie 1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York/London: Continuum.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, , 7-20.
- Furedi, F. (2011). *Cultuur van angst*. JM Meulenhoff.
- Gemeente Utrecht (1999). 'Waar het hart vol van is. Werkplan Programma voor de Jeugd 2000. Utrecht: Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Gemeente Rotterdam (2016). *Staat van het Rotterdams onderwijs*. Gemeente Rotterdam.
- Gemeente Utrecht (2005). *Utrecht Monitor 2005*. Gemeente Utrecht.
- Gemeente Utrecht (2006). *Wijkanalyse Jeugd 2006. Programma voor de jeugd. Zuidwest*. Gemeente Utrecht. Programma voor de jeugd. 31 januari 2006.
- Gemeente Utrecht (2006a). *Vreedzame in Overvecht*. Niet gepubliceerde inleiding bij een welzijnsoverleg in Overvecht.
- Gemeente Utrecht (2007). *Wijken monitor 2007*. Gemeente Utrecht.
- Gemeente Utrecht (2008). *Wijkenmonitor 2008*. Utrecht: Bestuurs- en Concern dienst.
- Gemeente Utrecht (2008a). *Projectformulier Uitvoeringsprogramma's Krachtwijken*. Forum Vreedzame School/Vreedzame wijk. Gemeente Utrecht: niet gepubliceerd.
- Gemeente Utrecht (2008b). *Brief van B&W. Jeugd en Respect/Vreedzame Wijk*. Gemeente Utrecht.
- Gemeente Utrecht (2009). *Monitor Krachtwijken meting 2009*. Gemeente Utrecht.
- Gemeente Utrecht (2011). *Uitvoeringsnota Vernieuwend Welzijn*. Gemeente Utrecht.
- Gemeente Utrecht (2011b). *Wijkwijzert 2011*. Gemeente Utrecht
- Gemeente Utrecht (2012). *Subsidieuitvraag Vernieuwend Welzijn. Sociaal makelaar*. Gemeente Utrecht.
- Gemeente Utrecht (2012a). *Vernieuwend Welzijn. Van uitvraag tot uitvoering*. Gemeente Utrecht. Gedownload op 20-03-2020 van <https://slideplayer.nl/slide/2070672/>.

- Gemeente Utrecht (2013). *Veiligheidsbeeld eerste trimester 2013*. Op 20-3-2014 van http://www.utrecht.nl/images/Secretarie/Communicatie/Veilig/veiligheidsbeeld_eerste_trimester_2013.pdf.
- Gemeente Utrecht (2013b). *Monitor Krachtwijken*. Gemeente Utrecht.
- Gemeente Utrecht (2014). *Wijkwijzer 2014. De tien Utrechtse wijken in cijfers*. Onderzoek, Gemeente Utrecht.
- Gemeente Utrecht (2015). *Actieplan Utrecht zijn we samen*. Gedownload op 10-9-2015 van <https://www.utrecht.nl/nieuws/artikel/utrecht-versterkt-inzet-op-dialog-en-verbinding-in-de-stad/>.
- Gemeente Utrecht (2016). *WijkWijzer 2016. De 10 Utrechtse wijken en 5 krachtwijken in cijfers*. Gemeente Utrecht.
- Gerrard, M., Gibbons, F. X., Houlihan, A. E., Stock, M. L., & Pomery, E. A. (2008). A dual-process approach to health risk decision making: The prototype willingness model. *Developmental Review, 28*(1), 29-61.
- Gutmann, A. (1990). Democratic education in difficult times. *The Teachers College Record, 92*(1), 7-20.
- Hadioui, I. E. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek*. Amsterdam: Van Gennep.
- Hajian, S. (2019). Transfer of Learning and Teaching: A Review of Transfer Theories and Effective Instructional Practices. *IAFOR Journal of Education, 7*(1), 93-111.
- Hart, R. A. (1997). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan.
- Hayes, R. L. (1994). The legacy of Lawrence Kohlberg: Implications for counselling and human development. *Journal of Counseling & Development, 72*(3), 261-267.
- Hermanns, J. M. A. (2009). *Het opvoeden verlerd*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hewitt, N. M., Crane, B., & Mooney, B. (2010). The family development credential program: A synthesis of outcome research on an empowerment-based human service training program. *Families in Society, 91*(1), 76-84.
- Hidouch, R., Moumni, N., Verkuijlen, A.P. (2015). *Conflicthantering op straat door Vreedzaam geschoolde jongeren tussen de 13 en 16 jaar in de wijk Kanaleneiland (Utrecht)*. Gedownload op 1-30-2017 van <https://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/322434>.
- Hill, L.G., & Betz, D.L. (2005). Revisiting the Retrospective Pretest. *American Journal of Evaluation, 26*: 501
- Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. In *Understanding peace and conflict through social identity theory* (pp. 3-17). Springer, Cham.

- Holder, E. H, Robinson, L. O., & Rose, K. (2009). *The Code of the Street and African-American Adolescent Violence. Research in brief*. Washington: U.S. Department of Justice Office of Justice Programs.
- Horjus, B. (2012). Burgerkracht als blinde vlek van professionals. Jumelet, H., & Weenink, J. *Zorg voor onszelf. Eigen kracht van jeugdigen, opvoeders en omgeving, grenzen en mogelijkheden voor beleid en praktijk*. Amsterdam: SWP.
- Horjus, B., & Baerveldt, C. (2001). Wasmachines, Glen Mills of het taakvaardigheidsmodel. *Kind & Adolescent, 22*, 257-267.
- Horjus, B., De Groot, J., & Horjus, N. (2006). *Wennen, wonen, werken, wijzer worden en zelfstandig weer op weg gaan. Evaluatie van de Kamers met Kansen*. Zeist: Horjus & Partners/Rotterdam: SEV.
- Horjus, B., & Dijken, M. v. (2011). *Terugkoppeling eerste meting Amsterdam Noord*. Zeist: Horjus & Partners. Niet gepubliceerd.
- Horjus, B., Dijken, M. v., & De Winter, M., (2012). *Van school naar huis door Vreedzaam Sterrenwijk. Onderzoek naar Vreedzame Wijk Sterrenwijk*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Horjus, B., Dijken, M. v., & De Winter, M., (2012a). *Van school naar huis door een Vreedzame Wijk. Onderzoek naar Vreedzame Wijk Overvecht en Kanaleneiland. Overzichtsrapportage*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Horjus, B., Van Dijken, M., & De Winter, M. (2012b). *Van school naar huis door een Vreedzame Wijk. Achtergrondrapportage. Onderzoek naar Vreedzame Wijk Overvecht. 2010-2011*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Horjus, B., & Dijken, M. v. (2016). *Volewijck = VW = Vreedzame Wijk!?* Horjus & Partners/Van Dijken Reserch. Niet gepubliceerd.
- Howard, R.W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E. F. (2004). Politics of character education. *Educational policy, 18*(1), 88-215.
- Huisman, C. (2009). Projecten Kanaleneiland verlopen moeizaam, *Volkskrant*. Gedownload op 2-6-2012 van: http://www.volkskrant.nl/binnenland/article1196086.ece/Projecten_Kanaleneiland_verlopen_moeizaam.
- Imm, P. S., Kehres, R., Wandersman, A., & Chinman, M. (2006). Mobilizing communities for positive youth development: Lessons learned from neighborhood groups and community coalitions. In *Mobilizing Adults for Positive Youth Development* (pp. 137-157). Springer US.
- Ince, D., Van Yperen, T., & Valkestijn, M. (2013). *Top tien positieve ontwikkeling jeugd: Beschermende factoren in opvoeden en opgroeien*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Jager, M. (2015). Participatiesamenleving kan alleen slagen als sociale regels veranderen. *Sociale Vraagstukken 14 januari 2015*.
- Janssen, S. (1999). *Ze denken dat zij het weten. Utrechtse jongeren over Wijkjongerenperspectieven*. Gedownload 15-3-2016 van: <http://www.fss.uu.nl/ca/cases/1999/case9919.htm>.

- Junger-Tas, J., Steketee, M. J., Moll, M., & Tierolf, B. (2008). *Achtergronden van jeugddelinquentie en middelengebruik*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of abnormal child psychology*, 36 (4), 567-589.
- Keij, J. (2016). *Levinas in de praktijk. Een handleiding voor het best mogelijke helpen, privé en in de zorg*. Zoetermeer: Klement/Pelckmans.
- Kesselring M.C. (2016). Partners in parenting: An overview of the literature on parents' and nonparental adults' perspectives on shared responsibilities in childrearing. *Issues in Social Science*, 4, #1.
- Kesselring, M., De Winter, M., Horjus, B., & Van Yperen, T. (2013). Allemaal Opvoeders in de pedagogische civil society. Naar een theoretisch raamwerk van een ander paradigma voor opgroei en opvoeden. *Pedagogiek*, 33(1), 5-20.
- Kesselring, M.C., De Winter, M., Horjus, B., Van de Schoot, R., & Van Yperen, T. (2012). Do parents think it takes a village? Parents' attitudes towards nonparental adults' involvement in the upbringing and nurture of children. In: *Journal of Community Psychology*, 40 #8, 921-937.
- Kiresuk, T. J., & Sherman, R. E. (1968). Goal attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community Mental Health Journal*, 4 (6), 443-453.
- Klein Haarhuis, C., & Leeuw F. L. (2004). De reconstructie van programmatheorieën. Beschikbare methoden en een toepassing op het anti-corruptieprogramma van de Wereldbank. *Justitiële verkenningen* (jrg. 30/# 5).
- Kleijnen, E. (2009). *Migrantenzelforganisaties in Utrecht. Inventarisatie van allochtone zelforganisaties: opvoedingsondersteuning en overige activiteiten*. Utrecht: GG&GD.
- Kullberg, J., van Noije, L., Van den Berg, E., Mensink, W., Igalla, M., & Posthumus, H. (2015). *Betrokken wijken. Ervaringen van bewoners en professionals met wijkverbetering in vier (voormalige) aandachtswijken*. Den Haag: SCP
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R., & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2 (4), 209-230.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E.P., Boyd, M.J., Mueller, M.K., Schmid, K.L., & Napolitano, C.M. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. In: *Journal of Youth Development*. Vol 6, #3. 41-64.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*. Mar96, Vol. 25 Issue 1, 93.
- Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.

- Lofquist, K. J. (2009). Developmental asset building in at-risk youth: A mixed methods study. *Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research*, 16.
- Lub, V. (2013). *Schoon, heel en werkzaam? Een wetenschappelijke beoordeling van sociale interventies op het terrein van de buurtleefbaarheid*. Den Haag: Boom Lemma.
- Mannes, M. (2003). The civic village's stake in human development. *National Civic Review*, 92(2), 131-151.
- 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.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights* 8: 243–259.
- McKnight, J., Kretzman, J., Welling, B., Van Apeldoorn, N., & Cornelissen, H. (2004). *Wijkontwikkeling op eigen kracht*. Utrecht: LSA.
- McLaren, K. (2002). *Building strength*. Wellington (NZ): Ministry of Youth Affairs.
- 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.
- Melton, G. B. (2014). Strong Communities for Children: A community-wide approach to prevention of child maltreatment. In: *Handbook of child maltreatment* (329-339). Springer Netherlands.
- Morrow-Howell, N. (2010). Volunteering in later life: Research frontiers. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65 (4), 461-469.
- Nakkula, M. J., Foster, K. C., Mannes, M., & Bolstrom, S. (2010). *Building healthy communities for positive youth development* (Vol. 7). Springer Science & Business Media.
- Nederlands Jeugd Instituut (2009). *Competentieprofiel Jeugdzorgwerker: in systeemgericht en pedagogisch gerichte context*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Nederlandse Sportalliantie (2015) *De Vreedzame sportvereniging. Sport en opvoeden*.
- Newman, J., & Dusenbury, L. (2015). Social and Emotional Learning (SEL): A Framework for Academic, Social, and Emotional Success. In: Bosworth, K. *Prevention Science in School Settings* (pp. 287-306). Springer, New York, NY.
- Nyborg, K., Anderies, J. M., Dannenberg, A., Lindahl, T., Schill, C., Schlüter, M., ... & Chapin, F. S. (2016). Social norms as solutions. *Science*, 354(6308), 42-43.
- O Kane, K (2007). *National Children and Young People's. Participation Standards Self-Assessment Pack*. London: Save the Children.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Oppelaar, J., & Wittebrood, K. (2006). *Angstige burgers? De determinanten van gevoelens van onveiligheid onderzocht*. Den Haag: SCP.
- Pali, B. (2013). Actieve rechtvaardigheid. Herstelrecht als vruchtbare bodem voor de uitoefening van burgerschap. In: Tijdschrift voor Herstelrecht 13, #3. *Burgerrecht en herstelrecht: Theorievorming en praktijken*, 9-21.
- Pauw, L., & Verhoeff, C. (2012). *Handboek De Vreedzame Wijk. Conceptversie 2012*. Maartensdijk: Eduniek/CED-Groep.
- Pauw, L. M. J. (2013). *Onderwijs en burgerschap. Wat vermag de basisschool. Onderzoek naar De Vreedzame School*. (Doctoral Dissertation). Utrecht University. Gedownload op 23-9-2013 van: <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2013-0528-203012/Pauw.pdf>
- Pauw, L. M. J. (2015). *Theoretische achtergronden van De Vreedzame Wijk*. Amsterdam: Stichting Vreedzaam.
- Pawson, R., & Tilley, N. (2008). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Pellegrino, J. W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*, 223-251.
- Permentier, M., Kullberg, J., & Noijs, L. van (2013). *Werk aan de wijk. Een quasi-experimentele evaluatie van het krachtwijkenbeleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Peterson, N.A., Speer, P.W., & McMillan, D.W. (1997). Validation of a Brief Sense of Community Scale: Confirmation of the Principal Theory of Sense of Community. *Journal of Community Psychology*, Vol. 36, No. 1, 61-73.
- Pouw, J. (2015). *Vaders en hun opvoeding in het publieke domein*. Universiteit Utrecht.
- Provan, K. G., Fish, A., & Sydow, J. (2007). Interorganizational networks at the network level: A review of the empirical literature on whole networks. *Journal of management*, 33(3), 479-516.
- Putnam, R. D. (2016). *Our kids: The American dream in crisis*. Simon & Schuster.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001). *Aansprekend opvoeden; Balanceren tussen steun en toezicht*. Den Haag: RMO.
- Ridderhof -De Wilde, M. (2008). 'Veel burgerschap en toch onveiligheid in Kanaleneiland. Actieve burgers missen steun gemeente.' *Tijdschr. Sociale Vraagstukken*, 12: 8-11.
- Richards-Schuster, K., & Timmermans, R. (2017). Conceptualizing the role of adults within youth-adult partnerships: An example from practice. *Children and Youth Services Review*, 81, 284-292.
- Ropes, D. (2011). Omgaan met validiteit in ontwerpgericht onderzoek: De rol van plausibele rivaliserende verklaringen. In: van Aken, J., & Andriessen, D. *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom Lemma.

- Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Lipsey, M. W. (1999). *Evaluation: a systematic approach (6th edition)*. London: Sage.
- Salusky, I., Larson, R. W., Griffith, A., Wu, J., Raffaelli, M., Sugimura, N., & Guzman, M. (2014). How adolescents develop responsibility: What can be learned from youth programs? *Journal of Research on Adolescence, 24* (3), 417-430.
- Sampson, R. J. (1991). Linking the micro- and macro level dimensions of community social Organization. In: *Social Forces, 70*, 43–64.
- Sampson, R. J., & Byron Groves, W. (1989). Community structure and crime: Testing social-dis-organization theory. *American Journal of Sociology, 94* (4), 774-802.
- 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.
- Sandel, M.J. (2020). *De tirannie van verdienste. Over de toekomst van de democratie*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have
- Savornin Lohman, P. M. de (1995). *Preventief jeugdbeleid in de vier grote gemeenten. Verslag van een inventarisatie*. Amsterdam: DSP.
- 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. (2004). The role of neighborhood and community in building developmental assets for children and youth: A national study of social norms among American adults. *Psykhé (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.
- Schaap, H., Baartman, L., & De Bruijn, E. (2012). Students' learning processes during school-based learning and workplace learning in vocational education: a review. *Vocations and learning, 5*(2), 99-117.
- Sharkey, P., Torratts-Espinosa, G., & Takyar, D. (2017). Community and the Crime Decline: The Causal Effect of Local Nonprofits on Violent Crime. *American Sociological Review*, 0003122417736289.
- Sieckelinck, S., Van Buuren, S., & El Madkouri, H. (2013). *Onbevoegd gezag. Hoe burgers zelf de gezagscrisis aanpakken*. Utrecht: Forum.
- Slococock, C. (2015). *Whose Society: The Final Big Society Audit*. Civil Exchange.

- Smeijsters, H., & Sporken, S. (2004). *Van Taak Tot Competentie: Leren Leren Voor Het Hoger Beroepsonderwijs*. Bohn Stafleu van Loghum.
- SOM (2010). Kansen voor Kanaleneiland. In: *Som 2010*, #2. Pp. 27-30. Utrecht: MO-groep.
- Steinmetz, H., Knapstein, M., Ajzen, I., Schmidt, P., & Kabst, R. (2016). How effective are behavior change interventions based on the theory of planned behavior?. *Zeitschrift für Psychologie*.
- Stolk, E. (2013). *De Vreedzame School. Burgerschapsvorming in Nederland. Onderzoeksverslag Master stage Onderwijskundig Ontwerp & Advisering Universiteit Utrecht*. Maartensdijk: CED-Groep/ Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.). *The Social Psychology of Intergroup Relations* (33-47). Monterey: Brooks-Cole.
- Ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. In: *Pedagogische Studien*. 87(5), 313.
- 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.
- utrEcht (2007). *Overvecht vreest zijn eigen kinderen*. Gemeente Utrecht.
- Van Aken, J. (2011). Hoofdstuk 2: Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. *J. Van Aken & D. Andriessen (red.)(2011), Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*, 25-39.
- Van Bommel, M., & De Graaff, S. (2017). *Het Vasthouden van Vreedzame Vaardigheden onder Wijkmediatoren in Overvecht: Succesfactoren van de Wijkmediatorentraining*. Gedownload op 01-11-2017 van <http://stichtingvreedzaam.nl/onderzoeken/VanBommelDeGraaffThesis.pdf>
- Van Delden, P. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening*. Eburon Uitgeverij BV.
- Van Dijken, M.W., Horjus, B., & Spek, M. (2011). Dutch Daphne III research outcome. In: Moore, S. (2011). *Street Life Safety for Young People p150-173*. Cambridge (UK): Anglia Ruskin University.
- Van Ewijk, H. (2006). De WMO als instrument in de transformatie van de welvaartsstaat en als impuls voor vernieuwing van het sociaal werk. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 15(3), 5.

- Van Mourik, K., Crone, M. R., De Wolff, M. S., & Reis, R. (2017). Parent training programs for ethnic minorities: A meta-analysis of adaptations and effect. *Prevention Science, 18*(1), 95-105.
- Van Regenmortel, T. (2009). Empowerment als uitdagend kader voor sociale inclusie. *Journal of social intervention, 18* (4), 22-42.
- Van Stokkom, B., & Toenders, N. (2009). *De sociale cohesie voorbij: Actieve burgers in achterstandswijken* Amsterdam University Press.
- Van Tomme, N., Voets, J., & Verhoest, K. (2011). Samenwerking in ketens en netwerken: praktijkervaringen uit de zorg en welzijnssector. *SWVG-Rapporten*.
- Van Yperen, T., Veerman, J. W., & Bijl, B. (2017). *Zicht op effectiviteit: Handboek voor resultaatgerichte ontwikkeling van interventies in de jeugdsector*. Lemniscaat.
- Van Yperen, T., van der Steege, M., Addink, A., & Boendermaker, L. (2010). Algemeen en specifiek werkzame factoren in de jeugdzorg: Stand van de discussie. Utrecht: NJI.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T., Van der Mespel, S., & De Brabandere, K. (2007). *Opvoeden in Brussel*. Gent: UGent.
- Verhoeff, C., & Pauw, L. (2009). De Vreedzame Wijk Overvecht. Een Tussenstand. Utrecht: Niet gepubliceerd document.
- Verhoeven, S.H. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie. Een mixed-methods evaluatieonderzoek naar de werkzaamheid van een schoolbreed programma voor democratische burgerschapsvorming in de basisschool*. Enschede: Ipskamp Drukkers.
- Verkuyten, M. (2006). Opgroeien in etnisch-culturele diversiteit (oratie Universiteit Utrecht). *Utrecht: European Research Centre on Migrants and Ethnic Relations*.
- Vermeij, L., Van Duijn, M. A., & Baerveldt, C. (2009). Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. *Social networks, 31*(4), 230-239.
- Völker, B., & Verhoeff, R. (1999). Buren en buurten. Amsterdam, SISWO.
- Walraven, G. (2012). Hoe verder na de 'pedagogische civil society'? In: Jumelet, H., & Weenink, J. *Zorg voor onszelf. Eigen kracht van jeugdigen, opvoeders en omgeving, grenzen en mogelijkheden voor beleid en praktijk*. Amsterdam: SWP.
- Weissberg, R., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). CASEL guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition. Chicago: CASEL
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41* (2), 237.
- WistUdata (September 2016). % ervaart vaak last van jongeren in de buurt. Geraadpleegd van <https://utrecht.buurtmonitor.nl/> (2016).

- Yamhill, S., & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human resource development quarterly, 12*(2), 195-208.
- Zeldin, S., Christens, B. D., & Powers, J. L. (2013). The psychology and practice of youth-adult partnership: Bridging generations for youth development and community change. *American journal of community psychology, 51*(3-4), 385-397.

BIJLAGE 1. VERGELIJKBARE PROGRAMMA'S WERELDWIJD.

Programma	Community as	Burgerschap ¹⁰⁹	Eigenaarschap	Do- mei- n	Doelgroep kinderen en/of ou- ders	Doel en wijze van doelrealisering
Internet (wetenschappelijke artikelen en op websites)						
Across Ages	resource	PersV	ja	vrije tijd (vt)	9-13 jaar	Preventie van middelengebruik door mentoraat volwassenen. Maatjesproject.
Big Brother Big Sister	resource	PersV	ja	3d (3 domeinen)	Individuele kk. 6 tot 18 jaar	Ondersteunen kwetsbare jeugd met een maatjesproject
Valued Youth Partnership	setting	PersV	nee	school	12-18 jaar	Spaanstalige jongere kinderen worden getutord door oudere jeugd.
Creating Lasting Connections	resource	PersV	nee	kerk	12-14 jaar	Preventie van middelengebruik door middel van positieve relaties
Quantum opportunities	setting	PersV	nee	vt	12+	Ontwikkelingsmogelijkheden (schoolprestaties) voor at-risk jeugd d.m.v. extra cursussen, community service, buitenschoolse activiteiten, mentoraat.
Responding in Peaceful and Positive Ways	nvt	PersV	nee	school	10-12 jaar	Sociale vaardigheden, peer-meditatie en les over impulscontrole en geweldsreductie.
Woodrock Youth Development Project	setting	PersV	nee	school /thuis	10-12 jaar	Primaire en secundaire preventie van middelen door aanleren positief gedrag door training, sociale vaardigheden, oudertraining, sociale controle.
Star/Midwestern Prevention Project	setting/ target	PersV	nee	3d	10-12 jaar	Primaire en secundaire preventie van middelen door scholing, oudertraining en gesprekken. Media beïnvloeding en beleidsontwikkeling.
Project North- land	setting/ target	PersV	nee	3d	12-18 jaar	Primaire en secundaire preventie van middelen door schoolcurriculum, training, VT activiteit, gesprekken met ouders, weerstandstraining.

¹⁰⁹ PersV = gericht op persoonlijke verantwoordelijkheid, Part = gericht op participierend burgerschap, SocR = gericht op sociale rechtvaardigheid.

Teen Outreach approach	setting	PersV	nee	3d	tieners	Jeugd at risk ontwikkelt zich in door zich in te zetten voor eigen omgeving en algemeen welzijn.
Accion por los Niños (Peru)	agent	SocR	ja	3d	8+	Kinderen leiden lokale verbetergroepen voor de hele gemeenschap.
City trainers (Ned)	agent	Part	ja	nvt	volwassenen	Bottom up organiseren van sport en culturele activiteiten in buurten.
UNICEF						
Huam Jai Asasamak	setting	PersV	ja	vt	ja	Studenten doen vrijwilligerswerk met kinderen in Laos.
Kabataan News Network	target	SocR	ja	nvt	jeugd	Jeugdpersbureau in the Philippijnen.
Youth Star Cambodia	setting	Part	nee	vt	16+	Studenten doen vrijwilligerswerk met kinderen.
Volunteers for Peace (Vietnam)	setting	PersV	niet echt	vt	jongeren	Internationaal uitwisselen van jongeren die allerlei vrijwilligerswerk doen.
Peace Corps (USA-based)	setting	PersV	niet echt	vt	jongeren	Internationaal uitwisselen van jongeren die allerlei vrijwilligerswerk doen.
Youth Expedition Project in Singapore	setting	PersV	nee	vt	nee	Heet nu National Youth Corps. Jongeren doen vrijwilligerswerk.
WASH program (Indonesia)	agent	Part	ja	vt	jeugd is actor	Bevorderen van schoon water, sanitair, hygiëne door middel van onderwijs, training en lobby van kinderen en jeugd.
Fiji's National Youth Advisory Board, and National Youth Parliament	target	Part/SocR	ja	nvt	15-24 jaar	Bevorderen van jeugdontwikkelingsbeleid door een jeugdraad.
Philippines' National Youth Council	target	Part/SocR	ja	nvt	12+	Werkt samen met Rode Kruis aan persoonlijk verantwoord burger zijn.
Children's councils of Hong Kong, Indonesia, Mongolia and The Philippines.	target	Part/SocR	ja	nvt	kinderen en jeugd	Bevorderen van jeugdontwikkelingsbeleid door een jeugdraad.
Coalition for Road Safety	target	Part/SocR	ja	vt	12+	Verkeersveiligheid bevorderen via peer-to-peer onderwijs.

Campaign in Cambodia						
Youth against Corruption Association	target	SocR	ja	nvt	jeugd	Opstaan tegen corruptie. Door leiderschapstraining, jongeren een stem geven.
Youth Works Philippijnen	target	SocR	ja	werk	16+	Bevordert sociaal ondernemerschap onder jongeren. O.a. microkrediet.
Roger Hart's Children participation	agent	Part/SocR	ja	1 per project	6+	Kinderen worden betrokken in planning en uitvoering van ontwikkelingsprojecten.
Overzicht sites						
Positive Action	setting/ resource	PersV	nee	3d	jeugd	Positieve ontwikkeling jeugd. Allerlei trainingen voor kinderen ouders en professionals. Motto: als je positief denkt, je ook zo gedraagt, dan voel je je goed.
Communities Mobilizing for Change on Alcohol (CMCA)	target	Persv/Part	ja	openbare ruimte	ouders van tieners	Alcohol preventie door beleidssturing en actie in de gemeenschap.
Youth Corps (YC)	setting	PersV	nee	vt	18-25 jaar	Bevorderen van vrijwilligerswerk. Soort van betaald service learning.
School Wide Positive Behavior Support	nvt	PersV	nee	school	0-20 jaar	Bevorderen positief gedrag op school door middel van gedragsmodificatie.
Raadplegen van experts en collega's						
Asset Building Community Development	agent	SocR	ja	kan	volwassenen	Problemen in de buurt oplossen (democratisering) door het mobiliseren van gemeenschappen en buurten.
Harlem Children Zone	setting	PersV	nee	3d	scholieren	Alles wat gedaan kan worden om schoolprestaties te verbeteren wordt gedaan in school, vrije tijd, thuis en evt. werk.
Coalition for Community Schools.	resource	Part	nee	3d	scholieren	Zoals Harlem Children Zone, maar met meer inzet van ouders. 5000 scholen in de US.
Austin Voices for Youth and Education	resource/agent	Part	ja	3d	scholieren ouders buurt	Combinatie van Community School en ABCD. Het gaat om het ondersteunen van het hele microsysteem op een democratische manier. Focus is educatie.
Multanomah/Portl and Youth Commission in Portland	target	SocrR	ja	nvt	13-21 jaar	Jeugdraad. Houdt zich bezig met jeugdbeleid. De MYC wil verandering van jeugdbeleid, evenals de negatieve perceptie van jongeren over jongeren.

Youth led Organisations	target	SocR	ja	nvt	jeugd is actor	De organisaties hebben een welzijnsdoel. Werkwijze is verschillend. Sommige organisaties richten zich uitdrukkelijk op sociaal onrecht.
Youth-Adult Partnership (Y-AP)	target/agent	Part	ja	nvt	ja	Kinderen/volwassenen zetten activiteiten voor kinderen en volwassenen op. Kinderen krijgen hierbij zeggenschap en werken samen met mentoren.
Boys & Girls Club of America	setting	Part	ook wel	vt	6-18 jaar	Positieve ontwikkeling van kinderen door vt activiteiten. Voorbeeld van Y-AP.
Scouting	agent	PersV/Part	ja	vt	5-30 jaar	Positieve ontwikkeling door Youth-led clubwerk en skills training.
Metropolitan Youth Policy Fellows	target/agent	Part/SocR	ja	nvt	>12 jaar	Beleidsontwikkeling voor jeugd gericht op sociale gerechtigheid.
Search Institute	agent	Part/SocR	ja	3d	alle leeftijden	Doen veel onderzoek en ondersteunen erg veel lokale initiatieven o.a. <i>4-H</i> en <i>Healthy communities. Healthy Youth.</i>
4-H (US)	resource	Part	deels	3d	ja	Geworteld in een rurale en agrarische cultuur. Lijkt nationalistisch. Baseren zich op theorie geleverd door Lerner en Search Institute.
Healthy communities. Healthy Youth.	resource	Part	ja	3d	alle leeftijden	Positieve ontwikkeling voor jongeren door middel van goede relaties met de gemeenschap georganiseerd door volwassenen en jeugd.
IICRD PLAN (bv Zambia)	agent	SocR	ja	3d	volwassenen zijn doelgroep	Maatschappelijk ontwikkelingswerk gericht op kansen voor kinderen.
Funders collective on Youth Organizing	agent	SocR	ja	3d	15+	Ondersteunen van organisaties te strijden tegen sociaal onrecht en ongelijkheid d.m.v. bewustwording, training.
Strong Communities	agent/ target	Part	ja	3d	volwassenen zijn doelgroep	Preventie kindermishandeling door het inzetten van gemeenschappen.
Prevention Initiative Demonstration Project (PIDP)	agent/ target	Part	ja	3d	volwassenen zijn doelgroep	Preventie kindermishandeling door inzet van gemeenschappen in Los Angeles.
Citizen School Porto Alegre (Braz.)	nvt	SocR	niet direct	school	ja	Emancipatie door scholing op basis van Freires principes (Freire, 1970).

Rights Respecting Schools (UK)	nvt	PersV	nee	school	ja	Lessen, training en activiteiten over kinderrechten en daarbij horend gedrag.
Advocates for Youth	agent	SocR	ja	nvt	oudere jeugd	Doel is gezond seksueel gedrag en reproductie en daarnaast op positief gedrag door bewustwordingsprogramma's.
Youth Activism Project	agent	SocR	ja	nvt	alle leeftijden	Jongeren organiseren campagnes om sociaal onrecht en ongelijkheid op de agenda van de politiek te krijgen.

BIJLAGE 2. VRAGEN VAN HET KINDERINTERVIEW.

Vragenlijst Vreedzame Wijk

Kinderen 8-13 jaar

Algemene gegevens					
1	Ben je een jongen of een meisje	Jongen	Meisje		
2	Hoe oud ben je?				
3	Waar is je vader geboren?				
4	Waar is je moeder geboren?				
5	Op welke basisschool zit/zat je?				
6	In welke groep/klas zit je?				
7	Ben je mediator?	Ja	Nee	Niet meer	
8	Ben je wijkmediator?	Ja	Nee	Niet meer	
9	Zou je mediator willen worden	Ja	Nee	Weet niet	
10	Waarom?				
11	Hoe vaak ga je naar deze activiteit toe?	Heel vaak	Vaak	Soms	Nooit

Kenmerken van de Vreedzame Wijk

Kun je merken dat deze activiteit een Vreedzame activiteit is? Herken je bijvoorbeeld de volgende dingen?

12 Zie je dit logo hier?



Altijd

Vaak

Soms

Nooit

13	Is er een mediator hier?	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
14	Is er een afkoelplek hier?	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
15	Worden conflicten hier met een stappenplan opgelost?	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
16	Beginnen jullie een activiteit hier altijd met een binnenkomer?	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
17	Eindigen jullie bij een activiteit altijd met een afsluiter?	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
18	Bespreekt de leiding de agenda met jullie voor jullie de activiteit beginnen?	Altijd	Vaak	Soms	Nooit

Conflictoplossing in de kinderactiviteit

19 Het gebeurt vast wel eens dat je een conflict hebt met iemand in deze activiteit. Kun je vertellen wat je doet bij het oplossen van een conflict. Wat doe je eerst en wat doe je daarna?

Veiligheidsbeleving

Hoe veilig voelde je je de afgelopen twee weken binnen en buiten deze activiteit?

20	Ik voelde me hier	Veilig	Niet veilig/niet onveilig	Onveilig
21	Ik voelde me in de buurt van deze activiteit	Veilig	Niet veilig/niet onveilig	Onveilig

22	Ik voelde me tussen hier en thuis	Veilig	Niet veilig/niet onveilig	Onveilig
23	Ik voelde me in mijn straat	Veilig	Niet veilig/niet onveilig	Onveilig
24	A Hoe komt het dat je je veilig/onveilig voelt? B Hoor je van andere mensen ook dat ze zich veilig/onveilig voelen? C Hoe zou de wijk veiliger kunnen worden?			
25	Heb je de afgelopen 2 weken een <u>wijk</u> mediator buiten school gezien?	Ja	Nee	
26	Zo ja, voel je je dan veiliger?	Ja	Nee	
27	Heeft de wijkmediator je wel eens op straat geholpen bij het oplossen van een conflict?	Ja	Nee	
28	Zo ja, hoe veilig voelde je je toen?	Veilig	Niet veilig/niet onveilig	Onveilig

Gemeenschapstaken			
29	Doe je een taak in een activiteit of in de wijk?	Ja	Nee
30	Welke gemeenschapstaak doe je?		
31	Hoe vaak doe je deze taak?		x in de week
32	A Doe je ook wel eens een taak zonder dat het moet? (in de activiteit of in de buurt) B Wat doe je dan?		

C Wat vind je ervan dat kinderen gemeenschapstaken doen?

D Waarom?

E Waarom doe je een gemeenschapstaak?

F Is er iemand die jou hierbij helpt of jou hiervoor heeft gevraagd?

G Doen anderen in jouw omgeving ook gemeenschapstaken?

Gemeenschapsgevoel

33 Voel je je welkom in deze activiteit? Altijd Vaak Soms Nooit

34 Hoe komt dat?

35 Voel je je verantwoordelijk voor andere kinderen in deze activiteit? Altijd Vaak Soms Nooit

36 Hoe komt dat?

Meedoen

37 Doe je mee aan activiteiten hier? Altijd Vaak Soms Nooit

38 Zijn er afspraken gemaakt met jullie over welke omgangsregels er zijn? Ja Nee

39 Hoe gaat dat dan?

40 Mag je meedenken over activiteiten? Altijd Vaak Soms Nooit

41 A Hoe gaat dat dan?

	B Mag je ook zelf wel eens een activiteit verzinnen?				
42	Hoe worden hier beslissingen genomen?				
43	A Over welke dingen kan jij bij deze activiteit meebeslissen? B Zijn er ook dingen waarover jij niet mee kan beslissen? Welke?				
44	A Merk je dat je invloed hebt op hoe het gaat in de activiteit.	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
	B Waaraan merk je dat?				
45	A Merk je dat je invloed hebt op hoe het gaat in de activiteit.	Altijd	Vaak	Soms	Nooit
46	Ben je lid van een vereniging	Zo ja, welke			
47	(Onderzoekers interpretatie) Welke trede van de ladder is dit?z	0 Geen participatie 1 Geïnformeerd 2 Geraadpleegd 3 Meedenken 4 Meebeslissen 5 Eigenaarschap			

Code of the Street / Omgaan met conflicten

48 Een van je vrienden wordt geslagen op straat, hoe reageren jullie?

49	Als iemand je vernedert (slaan, schelden) ben je pas sterk als je terugslaat.	Eens		Oneens
50	Doe jij dit ook?	Altijd	Soms	Nooit
51	Als iemand je slaat of schopt dan moet je terugslaan of schoppen om weer gelijk te staan	Eens		Oneens
52	Doe jij dit ook?	Altijd	Soms	Nooit
53	Soms moet je anderen bedreigen om te zorgen dat ze jou goed behandelen.	Eens		Oneens
54	Doe jij dit ook?	Altijd	Soms	Nooit
55	Als andere kinderen merken hoe sterk en stoer ik ben doen ze me niets	Eens		Oneens
56	Als je bang bent om te vechten word je niet gerespecteerd	Eens		Oneens
57	Het is belangrijk om aan anderen te laten zien dat met jou niet te sollen valt	Eens		Oneens
58	Kinderen hebben respect voor kinderen die stoer en agressief zijn	Eens		Oneens

Vreedzaam omgaan met conflicten

59 Als je een conflict hebt is het vaak goed om dat conflict op te lossen. Kun je vertellen welke stappen jij maakt in het oplossen van een conflict. Wat doe je eerst en wat doe je daarna?

60	Verschilt dit van de manier die je op de VS hebt geleerd. Waarom is dat verschillend?			
61	Van wie heb je deze manier van conflicten oplossen geleerd?			
62	Kun je hierdoor een conflict beter oplossen dan vroeger?	Ja	Een beetje	Nee
Waarom?				
63	Zou je een conflict oplossen volgens het Vreedzame School-stappenplan als het niet hoefde? En waarom wel of niet?			

Mening over De Vreedzame Wijk			
64	Waarom denk je dat mensen met de Vreedzame School en de Vreedzame Wijk zijn gestart. Kun je 2 redenen opnoemen waarom?		
65	Ben je het hier mee eens? En waarom dan?		
66	Hoe merk je dat De Vreedzame wijk bestaat?		
67	Wat heb jij eraan dat er een Vreedzame wijk is?		

BIJLAGE 3. AANVULLENDE VRAGEN WIJKMEDIATOREN OVERVECHT

Algemene gegevens

- 1 In welk gedeelte van de wijk/welke straat ben je wijkmediator
- 2 Medieer je ook op andere plekken?
- 3 Zijn er plekken waar je niet medieert

Conflictoplossing

- 4 Hoe los je op straat een conflict op?
- 5 Wat zeg je dan?
- 6 Spreek je wel eens kinderen aan op straat? Wanneer wel en wanneer niet?
- 7 Hoe vaak heb je de afgelopen twee weken kinderen aangesproken op straat?

Wijkmediatorschap

- 8 Wat doe je precies als wijkmediator?
- 9 Doe je dat altijd alleen?
- 10 Doe je iets anders als wijkmediator dan als gewone mediator? Wat is het verschil?
- 11 Heb je al eens een conflict opgelost op straat en hoe ging dat?
- 12 Vind je het leuk om wijkmediator te zijn? Wat vind je leuk?

13	Vind je het moeilijk om wijkmediator te zijn? Wat vind je moeilijk?
14	Wanneer is het niet leuk/moeilijk om wijkmediator te zijn?
17	Kun je hulp aan iemand vragen als je zelf het conflict niet op kunt lossen?
18	Is het ook wel eens mis gegaan?
19	Spreek je alle kinderen aan op hun gedrag?
20	Welke kinderen spreek je wel aan?
21	Welke kinderen spreek je niet aan?
22	Waarom niet?
23	Zijn er kinderen op straat die vinden dat mediëren stom is, of niet werkt?
24	Wat vind je daarvan?

Veiligheidsbeleving

Hoe veilig voelde je je de afgelopen weken?

25	Ik voelde me in de straten waar ik wijkmediator ben	Veilig	Niet veilig/niet onveilig	Onveilig
26	Voel je je veilig als je andere kinderen aanspreekt?			

BIJLAGE 4. VRAGEN VAN DE OUDERENQUÊTE (KANALENEILAND).

Vragenlijst ouders Vreedzame Wijk Kanaleneiland (zowel enquête als interview)

Algemene gegevens			
1	U bent	<input type="checkbox"/> Man	<input type="checkbox"/> Vrouw
2	Uit hoeveel kinderen bestaat uw gezin?	Aantal:	Leeftijden:
3	Op welke school zit(ten) uw kind(eren)		
4	Is dit een Vreedzame School?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nee <input type="checkbox"/> Weet niet
5	Doet u vrijwilligerswerk in de wijk?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nee
6	Zo ja, wat voor vrijwilligerswerk?		
7	Van welke verenigingen/kerk/moskee etc. bent u lid?		

De Vreedzame Wijk			
8	Hebt u wel eens van de Vreedzame Wijk gehoord?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nee
9	Zo ja, hoe bent u aan deze informatie gekomen?		
10	Hebt u een Vreedzame cursus gedaan?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nee
11	Kunt u een activiteit noemen die met de Vreedzame Wijkmethode werkt?	<input type="checkbox"/> Ja, namelijk <input type="checkbox"/> Nee	
12	Wat wil de Vreedzame Wijk volgens u bereiken?		
13	Wat vindt u van de Vreedzame Wijk?		
14	Kent u Vreedzame Wijk voorbeelden waarbij kinderen zich inzetten in/voor de wijk Kanaleneiland?		
15	Wat vindt u van de inzet van kinderen voor de wijk.	Wordt de laatste jaren minder	Is gelijk gebleven Wordt de laatste jaren meer
16	Waar merkt u dat aan?		

17	Wat vindt u ervan dat kinderen vrijwilligerswerk doen?
18	Wat is uw rol als opvoeder hierin? Vindt u dat u dit moet stimuleren? Waarom?

Algemene indruk

19 Wat is uw indruk van het succes van de Vreedzame Wijk? (omcirkel het cijfer van uw keuze)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>nauwelijks</i>		<i>enigszins</i>			<i>voldoende</i>				<i>groot</i>

Omgang met kinderen

De opvoeding van kinderen kan tegenwoordig heel lastig zijn. Ouders kunnen problemen bij hun eigen kinderen en andere kinderen tegenkomen waar ze niet altijd mee om weten te gaan. Kunt u aangeven of u het eens bent met de volgende stellingen?

<i>Zet een kruisje in het vak van uw antwoord.</i>		Helemaal mee eens	Redelijk mee eens	Beetje mee eens	Beetje mee eens	Redelijk mee eens	Helemaal mee eens
20	Ik ben tevreden over hoe de opvoeding van mijn kind(eren) verloopt						
21	Ik heb vaak het gevoel dat ik de opvoeding niet goed aankan						
22	Het ouderschap is moeilijker dan ik dacht						
23	Hoe ik ook mijn best doe, soms heb ik het gevoel dat ik de opvoeding van mijn kinderen niet goed in de hand heb						
24	Ik merk dat ik goed in staat ben voor mijn kinderen te zorgen						
25	Ik kan goed omgaan met conflicten die ik heb met kinderen						
26	Ik kan goed omgaan met conflicten tussen kinderen						

27 Heeft de cursus/methodiek De Vreedzame Wijk u hierbij geholpen?

Opvoeding in uw buurt

De volgende vragen gaan over opvoeden in uw eigen buurt. Kunt u aangeven in hoeverre de onderstaande uitspraken op u van toepassing zijn?

<i>Zet een kruisje in het vak van uw antwoord.</i>		Sterk mee on-eens	On-eens	Niet on-eens / eens	Eens	Sterk mee eens
28	Ik ben het met de meeste mensen in mijn buurt eens als het gaat over wat belangrijk is in de opvoeding					
29	De mensen in deze buurt zijn te vertrouwen					
30	De mensen in de buurt kunnen over het algemeen goed met elkaar opschieten					
31	Ik voel me verbonden met deze buurt					
32	Als ik de kans had, zou ik uit mijn buurt verhuizen					
33	Ik heb een stem in wat er gebeurt in mijn buurt					
34	Het zou goed zijn als ouders opvoeding minder als privéterrein zagen					
35	Niet alleen professionals, maar ook buurtbewoners kunnen hun steentje bijdragen aan de opvoeding van de kinderen in de buurt					
36	Ik vind het belangrijk dat volwassenen uit de omgeving zich bezighouden met de opvoeding van mijn kind					

<i>Zet een kruisje in het vak van uw antwoord.</i>		Helemaal mee on-eens	Redelijk mee on-eens	Beetje mee on-eens	Beetje mee eens	Redelijk mee eens	Helemaal mee eens
--	--	----------------------	----------------------	--------------------	-----------------	-------------------	-------------------

37	Ouders in mijn buurt praten met elkaar over hun kinderen
38	Ouders in mijn buurt helpen elkaar als er problemen zijn met kinderen
39	Ouders in deze buurt zijn er in geïnteresseerd hoe andere ouders hun kinderen opvoeden
40	De mensen in de buurt spreken kinderen erop aan als ze geen rekening houden met anderen
41	De mensen in de buurt kennen de kinderen die op straat spelen
42	De mensen in de buurt spreken jongeren erop aan als ze rondhangen
43	Dit is een goede buurt voor kinderen om op te groeien
44	Het komt vaak voor dat kinderen in deze buurt buiten spelen
45	De kinderen in deze buurt komen vaak bij andere gezinnen in de buurt thuis

BIJLAGE 5. ENQUÊTE ONDER PROFESSIONALS.

Algemene gegevens

1 Voor welke organisatie werkt u?

2 Welk werk met kinderen of ouders doet u?

3 Wanneer deed u een cursus Vreedzame Wijk? (jaar en maand)

Vreedzame Wijk in de organisatie

	Niet	Soms	Vaak	Al-tijd	Weet niet
4 Merkt u dat uw collega's binnen de instelling ook volgens de vreedzame methode werken?					
5 Ziet u dit in de wijk ook terug bij andere instanties dan waar u werkt (Ludens, Gemeente, sportclubs, UCK, Cumulus Welzijn)?					
6 Merkt u dat uw instelling de Vreedzame wijkmethode heeft ingevoerd?					
7 Waaraan merkt u dit?					
8 Is u bekend of uw instelling een plan heeft om de kennis over de Vreedzame wijkmethode op peil te houden?	Ja		Nee		Weet niet
9 Waaraan merkt u dit?					

Vreedzame kenmerken

	Niet	Soms	Vaak	Al- tijd
10 Er hangt een speciaal prikbord voor De Vreedzame Wijk in de locatie.				
11 Het stappenplan 'praat het uit' hangt zichtbaar in de locatie.				
12 De petjes hangen zichtbaar in de locatie.				
13 De agenda is zichtbaar in de locatie				
14 Ik geef de kinderen 'opstekers'.				
15 Er zijn mediators aanwezig				
16 Ik stimuleer dat kinderen zelf hun conflicten oplossen				
17 Ik gebruik mediatie-technieken om kinderen te helpen hun conflicten op te lossen				
18 De afspraken over hoe we willen 'omgaan met elkaar' hangen zichtbaar in de locatie.				

Participatie van kinderen					
	Niet	Soms	Vaak	Al- tijd	Weet niet/ nvt
19 Kinderen snappen hoe de besluitvorming werkt.					
20 Kinderen snappen waarover ze wel en niet kunnen meebeslissen.					
21 Kinderen vinden participatie positief (leuk, interessant).					
22 Kinderen merken het resultaat van hun inzet.					
23 Er wordt uitgedragen dat de mening van kinderen belangrijk is.					
24 Er wordt geëvalueerd hoe de participatie een volgende keer beter kan.					

Veiligheid					
Kunt u aangeven of kinderen de volgende veiligheidsproblemen ervaren in uw kinderactiviteit.	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Zeer vaak
25 Verbaal geweld (bijvoorbeeld uitschelden en pesten)					
26 Psychisch geweld (bijvoorbeeld bedreigen, intimideren)					
27 Fysiek geweld (bijvoorbeeld schoppen, slaan)					
28 Bedreiging met of gebruik van wapens of andere voorwerpen					
29 Vernieling van eigendommen					
30 Diefstal van bezittingen					
31 Ordeverstoring/onrust in de activiteit					

	Niet	Soms	Vaak	Altijd
32 Gebruiken kinderen bij het oplossen van een conflict het stappenplan?				
33 Vragen kinderen de hulp van een mediator bij het oplossen van een conflict?				
34 Vragen kinderen uw hulp bij het oplossen van een conflict?				

	Veilig	Niet veilig/ niet onveilig	Onveilig
35 Hebt u het idee dat de directe omgeving waar de activiteit plaatsvindt, veilig is?			
36 Hebt u het idee dat de buurt veilig is?			
37 Waarom vindt u de wijk veilig/onveilig?			

38 Denkt u dat De Vreedzame Wijk Kanaleneiland invloed heeft op de veiligheid in de wijk? Zo ja, hoe werkt dat dan en waar merkt u dat aan?

Opvoeden in de buurt

De volgende vragen gaan over opvoeden in de buurt van de kinderactiviteit. Kunt u aangeven in hoeverre de onderstaande uitspraken van toepassing zijn?

Sterk
mee on-
eens

On-
eens

Niet on-
eens/ niet
eens

Eens

Sterk
mee
eens

39 Ik ben het met de meeste mensen in deze buurt eens als het gaat over wat belangrijk is in de opvoeding

40 De mensen in deze buurt zijn te vertrouwen

41 De mensen in de buurt kunnen over het algemeen goed met elkaar opschieten

42 Ik voel me verbonden met deze buurt

43 Het zou goed zijn als ouders opvoeding minder als privéterrein zagen

44 Voor alle kinderen waar ik in mijn werk mee te maken krijg ben ik een (mede-) opvoeder

45 Niet alleen professionals, maar ook buurtbewoners kunnen hun steentje bijdragen aan de opvoeding van de kinderen in de buurt

Helemaal
mee on-
eens

Redelijk
mee on-
eens

Beetje
mee on-
eens

Beetje
mee eens

Redelijk
mee eens

Helemaal
mee eens

46 Ouders in deze buurt praten met elkaar over hun kinderen.

47 Ouders in deze buurt helpen elkaar als er problemen zijn met kinderen
48 Ouders in deze buurt zijn er in geïnteresseerd hoe andere ouders hun kinderen opvoeden
49 De mensen in deze buurt spreken kinderen erop aan als ze geen rekening houden met anderen
50 De mensen in deze buurt kennen de kinderen die op straat spelen
51 De mensen in deze buurt spreken jongeren erop aan als ze rondhangen
52 Dit is een goede buurt voor kinderen om op te groeien
53 Het komt vaak voor dat kinderen in deze buurt buiten spelen
54 De kinderen in deze buurt komen vaak bij andere gezinnen in de buurt over de vloer

Doelrealisatie van De Vreedzame Wijk					
	Helemaal niet behaald	Gedeeltematig behaald	Behaald	Ruim behaald	Boven verwachting behaald
55 Kinderen passen hun Vreedzame School competenties toe in andere omgevingen.					
56 Kinderen doen mee met vrijwilligerswerk en hebben inspraak in kinderactiviteiten.					
57 Er is onder opvoeders een gedeelde verantwoordelijkheid voor de opvoeding van kinderen uit de buurt.					
58 De opvoedingsverlegenheid bij opvoeders (professionals/niet-professionals) daalt.					
59 Het gezamenlijk pedagogisch beleid van wijkinstellingen wordt versterkt (aan de hand van De Vreedzame Schoolaanpak)					
60 In de leefomgeving waar de DVW-aanpak wordt toegepast nemen veiligheidsgevoelens toe.					

Algemene indruk

61 Wat is uw indruk van het succes van de Vreedzame Wijk? (*omcirkel het cijfer van uw keuze*)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

62 Waar baseert u dit cijfer op?

--

BIJLAGE 6. INTERVIEWS MET PROFESSIONALS OVER UITGEVOERDE VREEDZAME ACTIVITEIT.

Introductie

Thema's ter bespreking:

- 1 Wat houdt het initiatief/de activiteit/het project in?
- 2 Hoe wordt er samengewerkt met andere Vreedzame partners?
- 3 Wat is het bereik van de activiteit(en)?
- 4 Welke mensen komen er?
- 5 Wie zijn de trekkers binnen uw organisatie?
- 6 Hoe is de Vreedzame methode vormgegeven binnen uw organisatie
- 7 Wat zijn de concrete kenmerken die u inzet in uw activiteit?
- 8 Herkennen bezoekers uw organisatie als een Vreedzame organisatie?
- 9 Wat vindt u de zwakte van De Vreedzame Wijk?
- 10 Wat vindt u de kracht van De Vreedzame Wijk
- 11 Wat is er wat u betreft merkbaar van De Vreedzame Wijk in dit gebied?
- 12 Hoe ziet u de toekomst van De Vreedzame Wijk?
- 13 Wat vindt u van de organisatie van De Vreedzame Wijk?

BIJLAGE 7. VRAGEN INTERVIEW SLEUTELPERSONEN EN PARTNERS.

Introductie

Thema's ter bespreking:

1. Wat is uw (reguliere) functie?
2. Wat is uw rol in De Vreedzame Wijk?
3. Welke concrete raakvlakken hebben De Vreedzame Wijk en uw instelling?
4. Is uw instelling betrokken in een convenant of andere structurele samenwerking?
5. Wat zijn voor u/voor uw instelling de baten/lasten die voortkomen uit De Vreedzame Wijk?
6. Zijn de verschillende rollen en verantwoordelijkheden helder?
7. Hoe ervaart u de samenwerking?
8. In hoeverre voldoet de samenwerking met de verschillende partners?
9. Heeft De Vreedzame Wijkaanpak volgens u succes?
10. Bereikt De Vreedzame Wijk de goede doelgroep?
11. Wat is de grote kracht van De Vreedzame Wijk?
12. Wat kunt u over de organisatie zeggen?
13. Is uw organisatie met het aannemen van DVW ook veranderd?
14. Wat kunt u zeggen van de professionaliteit van de werkers van De Vreedzame Wijk?
15. Wat werkt er goed/niet goed in De Vreedzame Wijk?
16. Ligt de verantwoordelijkheid voor het programma bij de juiste partner.
17. Waar behoort de eindverantwoordelijkheid te liggen?
18. Wat is uw visie op de ontwikkelingen van het laatste jaar?
19. Welke visie voor De Vreedzame Wijk ziet u voor de komende jaren?
20. Welke hindernissen zal De Vreedzame Wijk de komende tijd moeten overwinnen?
21. Wat kunt u zeggen over het krediet dat De Vreedzame Wijk heeft bij de financiers of verantwoordelijke beleidsontwikkelaars?
22. Hoe kan inbedding van De Vreedzame Wijk in het lokale veld het beste worden vormgegeven?
23. Hoe kan financiering van De Vreedzame Wijk het beste worden vormgegeven?
24. Moet de overheid meer of minder bijdragen in De Vreedzame Wijk? Regierol?
25. Hoe is het Vreedzame beleid geborgd?
26. Wie moeten we beslist spreken om een goed beeld van DVW te krijgen?

BIJLAGE 8. BESCHRIJVING ACTIVITEITEN VAN DE VREEDZAME WIJK.

I Kenmerken activiteit

Datum: **Naam activiteit:** ...

Locatie van de activiteit:

Organisator:

Aanleiding (*Het waarom van de activiteit*)

Financiering (*Vanuit welke middelen en is dit structureel geld?*)

Doelen:

Hoe zijn deze doelen gerelateerd aan de doelen van DVW

	Geen ver- band	Zwak ver- band	Enigszins verband	Sterk ver- band
1. Kinderen kunnen hun vaardigheid in het constructief omgaan met conflicten toepassen in andere contexten.				
2. Kinderen worden betrokken bij hun omgeving en daarmee wordt participatie en gemeenschapszin bevorderd.				
3. De opvoedingsverlegenheid bij de opvoeders wordt verminderd (leerkrachten, andere professionals, vrijwilligers, ouders).				
4. Er ontstaat een gedeelde opvoedverantwoordelijkheid bij verschillende opvoeders.				
5. Het pedagogische beleid van wijkinstellingen wordt versterkt (aan de hand van De Vreedzame Schoolaanpak).				
6. In de leefomgeving van de kinderen waar gebruik wordt gemaakt van de aanpak van De Vreedzame Wijk neemt de veiligheidsbeleving toe.				

Randvoorwaarden (*Wat is minimaal nodig om de activiteit uit te voeren?*) :

Vermoedelijke werkzame proces (*Waarom draagt de activiteit bij aan doelen van DVW?*) :

Participatie van de doelgroep/Intensiteit:					
Heeft geen verantwoordelijkheid	Wordt geïnformeerd	Mag meedenken	Beslist incidenteel mee	Beslist structureel mee	Is eigenaar
Frequentie					
eenmalig	incidenteel	Paar keer per jaar	maandelijks	Wekelijks	> wekelijks

Doelgroep:

Achtergrond deelnemers (*Leeftijd, geslacht, etniciteit*):

Aantal deelnemers:

Bereikt per jaar x personen:

(Allen even intensief? Zijn er subgroepen?)

Duur activiteit (*Eenmalig of duurzaam*):

Rol deelnemers (*Wat doen ze?*):

Betrokken professionals (*Aantal en functie*):

Rol en werkwijze professionals (*Wat is kenmerkend? Bijv. in houding en in interactie met de deelnemers*):

Relatie met andere VW of opvoedactiviteiten:

II Aanvullende informatie activiteit:

Noteer hier evt. andere relevantie informatie die je hierboven niet kwijt kunt

Observatielijst activiteiten "Vreedzame Wijk"

ID-code observant:

Datum:

ACTIVITEIT

1.

Omschrijving van de ruimte (*Wat valt op aan de inrichting etc.*):

2. Beschrijving van de start/ introductie (*Wordt de activiteit ingeleid? Zo ja, hoe? En door wie? Wat wordt er gezegd over de doelen?*):

3. Beschrijving van de afsluiting (*Wordt de activiteit afgesloten? Zo ja, hoe? En door wie? Wat wordt er gezegd over een eventueel vervolg? Wordt er gevraagd naar de tevredenheid/ ervaringen van de deelnemers? Zo ja, wat valt op aan die reacties?*):

DEELNEMERS

1. Wat doen de deelnemers (*Denk aan: praten over opvoeden, uitwisselen van ervaringen, onderlinge steun. Dus m.a.w. hoe sluit dat wat de deelnemers doen aan op DVW?*)

Vrijwilligers

1. Zijn er

vrijwilligers aanwezig? (*Zo ja, hoeveel en wat is hun rol?*):

2. Rol professionals (*Denk aan: Opstelling professional als deskundige of meer op de achtergrond? Hoe betreft/activeert de professional de deelnemers? Besteedt de professional*

expliciet aandacht aan onderling contact tussen ouders/ uitwisseling van ervaringen/ informele steun etc.?)

ALGEMENE INDRUK

1.

Algemene beschrijving van de activiteit. Wat zie je? Wat valt je op?

2. Conclusie:

A Interacteren de context en het project zodanig dat er positieve effecten kunnen ontstaan?	
B Wordt de interventie adequaat uitgevoerd?	
C Is er samenhang tussen de programmatheorie en de interventie? Wordt de interventie uitgevoerd zoals bedoeld in de programmatheorie?	
D Is de 'hoeveelheid' of intensiteit/dosis van de interventie voldoende aanwezig?	
E Weet de doelgroep van de interventie?	
F Een belangrijk aspect van De Vreedzame Wijk is de participatie van kinderen (en evt. ouders). Hoe is dat is vormgegeven?	

BIJLAGE 9. LIJST VAN GEBRUIKTE BEGRIPPEN

Begrip	Betekenis in dit proefschrift
Afbreker	Vreedzame term voor negatieve afbrekende kritiek.
Attitude	Het begrip komt op twee manieren voor in het proefschrift. Ten eerste in de algemene betekenis van <i>een duurzaam, aangeleerd systeem van positieve of negatieve kennis, waardering ten aanzien van personen, objecten en ideeën</i> . Ten tweede als een van de elementen van het ASE-model (zie § 1.3.3). Hier betekend het specifiek de <i>afweging van alle voor- en nadelen die een persoon aan bepaald gedrag verbindt</i> (De Vries, 1993). Uit de context van het woord is bepalend voor de betekenis.
Burgerschap	Het begrip burgerschap wordt in dit proefschrift analoog aan de Onderwijsraad (2003) omschreven met: de bereidheid en het vermogen onderdeel uit te maken van een gemeenschap en daaraan bij te dragen.
Contextfactoren	De bestaande Ausgangssituatie van de buurt en contextfactoren die niet door het programma beïnvloed zijn.
Democratisch burgerschap	De staat waarin mensen/kinderen bereid zijn democratisch gezag te aanvaarden en anderen in hun waarde te laten, te streven naar sociale rechtvaardigheid, in staat zijn zich te verplaatsen in de positie van anderen, erkennen dat mensen het recht hebben om van elkaar te verschillen, niet discrimineren en de wil hebben om conflicten langs vreedzame weg op te lossen (de Winter, 2004 en § 3.2.3).
Efficacy	De perceptie van een persoon dat hij/zij in staat is bepaald gedrag uit te voeren. In dit proefschrift is het is een van de elementen van het ASE-model (zie § 1.3.3).
Empowerment	Het delen van de macht. Het delen van schaarse goederen. Iemand in staat stellen zichzelf te helpen. Mensen helpen meer grip op het eigen bestaan te geven. Meer subject worden in de eigen leefomstandigheden. Zie Boumans, 2012.
Gemeenschappelijk pedagogisch beleid	Wijkinstellingen hebben dezelfde uitgangspunten voor hun beleid, streven naar eenheid van taal en methoden en stemmen regelmatig af wat voor de komende tijd gezamenlijke activiteiten zijn.
Generalisatie van	Het in een situatie inzetten van competenties die op een andere

competenties	plaats (i.c. De Vreedzame School) zijn aangeleerd.
Hug-the-world	Vreedzame term voor een knuffel in de vorm van een wereldbol. Deze staat symbool voor de uitgangspunten van De Vreedzame School en Wijk. Bij kringgesprekken heeft het kind dat de knuffel in handen heeft het woord.
Kinderactiviteiten	De activiteiten voor kinderen die in de buurt worden georganiseerd. Denk aan speeltuinen, kinderclubs, verlengde schooldag, huiswerkondersteuning, etc.
Mediator	Iemand die als neutrale en onpartijdige gespreksleider helpt bij het oplossen van een conflict. In de Vreedzame context gaat het over een peer-mediator op school (zie § 2.2.1).
Openbare ruimte	De ruimte die voor iedereen toegankelijk is, zoals de straat, het park of het plein.
Opsteker	Vreedzame term voor bemoediging, compliment.
Participatie	Actieve deelname. Als het gaat om kinderen is deelname met inspraak en verantwoordelijkheid bedoeld.
Pedagogische civil society	De gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van volwassenen in een wijk voor het grootbrengen van kinderen in de buurt. Concreet betekent dat dat ouders elkaar bij de opvoeding ondersteunen met advies of praktische hulp.
Peermediator	Vreedzame term voor conflictbemiddeling met behulp van een getrainde mediator die tot dezelfde groep behoort als degenen die het conflict hebben. In het geval van De Vreedzame Wijk is het een leeftijdgenoot (zie § 2.2.2).
Potentiele effectiviteit	De effectiviteit van een bepaald proces wordt door wetenschappelijke literatuur verwacht.
Professional	Iedere betaalde en geschoolde persoon die zich in de wijk direct of indirect bezig houdt met kinderen of ouders. Bijvoorbeeld kindwerkers of andere sociaalwerkers die later sociaal makelaar werden genoemd en docenten van de verlengde schooldag. Professionals zijn in dit proefschrift zowel doelgroep als de professionele uitvoerenden van De Vreedzame Wijk.
Programma impacttheorie	De overtuigingen, aannames en verwachtingen over de aard van verandering veroorzaakt door actie van het programma en hoe dit tot de beoogde verbetering leidt (zie § 4.1).

Programma-ontwikkelaars	De initiële en belangrijkste ontwikkelaars gedurende de onderzoeksperiode waren Leo Pauw en Caroline Verhoeff. Leo was onderwijsadviseur bij (destijds) Eduniek. Hij startte met de ontwikkeling van De Vreedzame School nadat hij in de VS in aanraking kwam met een soortgelijke school. Caroline Verhoeff was directeur van de eerste scholen waar De Vreedzame School werd ingevoerd. Samen waren ze de belangrijkste voor de verdere ontwikkeling van De Vreedzame School, vanaf ongeveer 2005 voor de ontwikkeling van uitbreiding naar wijkactiviteiten en vanaf ongeveer 2008 voor de doorontwikkeling van De Vreedzame Wijk. In de onderzoeksperiode was Caroline Verhoeff stedelijk regisseur voor de invoering van De Vreedzame Wijk.
Sleutelpersoon	Een leidinggevende in een organisatie of een informant in een invloedrijke positie zoals wijkregisseurs.
Sociale norm	De perceptie die iemand heeft over de verwachting die de omgeving over hem of haar heeft. In dit proefschrift is het ook een van de elementen van het ASE-model (zie § 1.3.3)
Stappenplan	Vreedzame term voor een protocol aan de hand waarvan kinderen hun onderlinge conflicten oplossen. Het bestaat uit stap 1: Kinderen koelen af zodat ze kunnen praten zonder boosheid. Stap 2: Ieder kind vertelt wat er gebeurde zonder dat er onderbroken wordt. Stap 3: kinderen zoeken een win-win oplossing. Stap 4: kinderen geven elkaar een hand als het conflict is opgelost en voeren de oplossing uit. Er is ook een uitgebreider protocol voor conflictoplossing met behulp van een mediator. Dit heeft een aantal stappen meer en de mediator is hierbij procesbegeleider (zie § 2.2.1).
Verantwoordelijkheid	Het begrip is normatief gedefinieerd. Het gaat om de morele of wettelijke verbondenheid voor iemand of iets te zorgen of ervoor te zorgen dat een taak goed verloopt.
Vreedzaam	In dit proefschrift verwijzen de woorden <i>De Vreedzame School</i> of <i>De Vreedzame Wijk</i> naar het programma's met die naam. Ook komt het woord <i>Vreedzaam</i> in veel combinaties voor: Vreedzame aanpak, Vreedzame competenties etc. Om verwarring te voorkomen verwijst ieder met een beginkapitaal geschreven woord naar het programma van De Vreedzame School of De Vreedzame Wijk.
Vreedzame kenmerken	Het gebruik van de termen als: opsteker, afbreker, afkoelen, binnenkomeer, afsluiter, mediëren, mediator, Vreedzame kinderkraad, etc. Het aanwezig zijn van herkenbare materiële attributen als: het Vreedzame beeldmerk, de afkoelplek, de rode,

	gele en blauwe petten, Hug-the-world knuffel, etc. Zie bijlage 10.
Vreedzame School competenties	Competenties die geleerd worden op De Vreedzame School: omgaan met verschillen, constructief conflicten en problemen oplossen, omgangsvaardigheden en verantwoordelijkheid nemen voor de gemeenschap.
Wijkmediator	Vreedzame term voor een kind dat mediator was op een Vreedzame School en met een training is toegerust om in de kinderactiviteiten en in de openbare ruimte te mediëren bij conflicten tussen kinderen (zie § 2.2.2).

HET VREEDZAME BEELDMERK



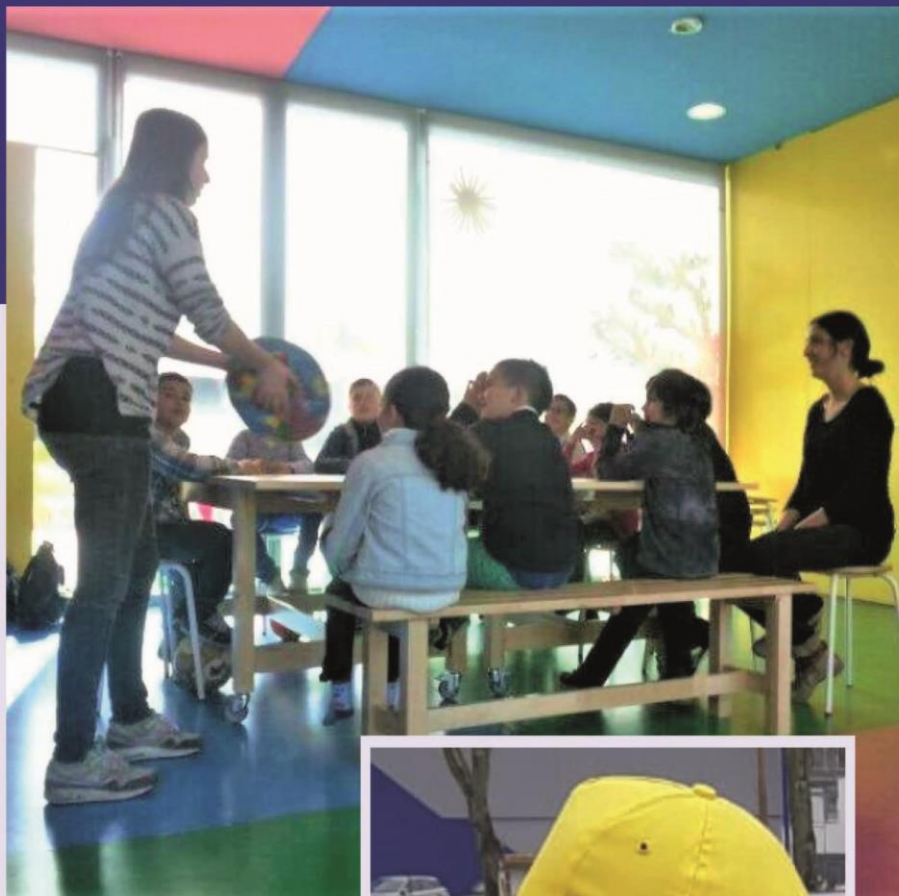
HUG THE WORLD



AGENDA



BINNENKOMER/AFSLUITER

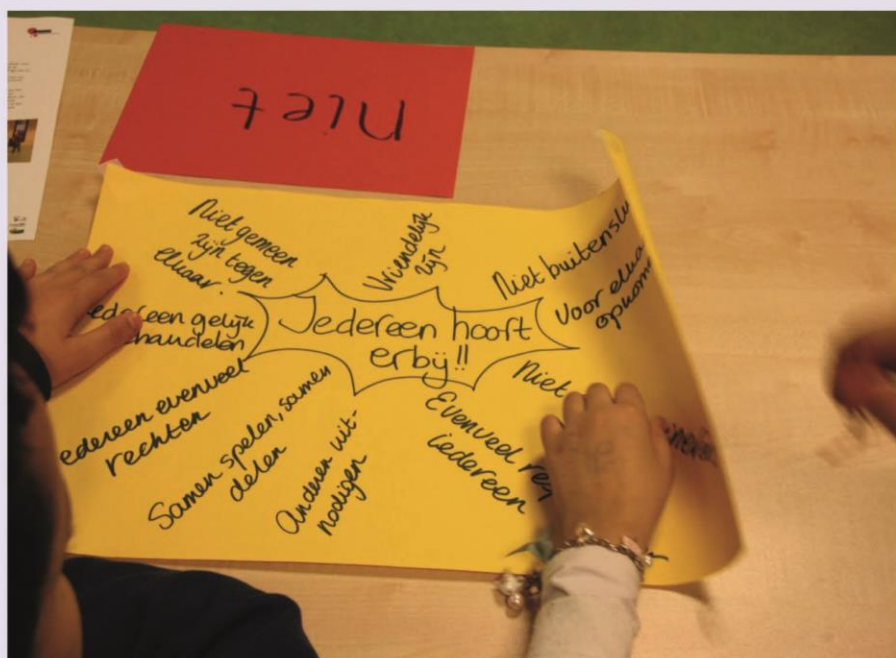


PETJES

AFKOELEPLEK



EIGEN REGELS MAKEN



WIJKMEDIATOREN



TRAINING



DIPLOMA EN INSTALLERING



IN ACTIE

WREEDZAME KINDERWIJKRAAD



SAMENVATTING. DE VREEDZAME WIJK: VERWACHTINGEN EN RESULTATEN

In 2008 startte in de gemeente Utrecht het programma *De Vreedzame Wijk* als uitbreiding van het burgerschapsprogramma *De Vreedzame School*. Hier leren kinderen zelf hun conflicten oplossen, onder meer door middel van mediatie. Verder leren zij verantwoordelijkheid te dragen voor de klas, de school en de buurt. Het doel van De Vreedzame Wijk is kinderen te stimuleren om de burgerschapscompetenties die ze leerden in De Vreedzame School ook in de kinderactiviteiten in de buurt in te zetten. Verder streeft het programma ernaar de pedagogische competenties van ouders te vergroten door hen vertrouwd te maken met de pedagogische principes van De Vreedzame School. Ook wil het programma de informele onderlinge ondersteuning onder ouders in de wijk vergroten. Ten slotte wil het programma professionals pedagogisch competentier maken en hen aanzetten tot een wijkbreed beleid dat bij kinderen en ouders democratisch burgerschap bevordert.

Dit burgerschap houdt in dat kinderen bereid en het in staat zijn deel uit te maken van een gemeenschap en daaraan bij te dragen. De wetenschappelijke literatuur ziet burgerschap als essentiële voorwaarde voor het functioneren van de samenleving die zonder burgerschap zou verloederen. Daarnaast stelt deze literatuur dat burgerschap niet is aangeboren, maar in de opvoeding kan worden ontwikkeld. Burgerschapsvorming is sinds 2006 een kerntaak in het Nederlands onderwijs. Dat gebeurt onder andere met het burgerschapsprogramma De Vreedzame School. De Vreedzame Wijk bestaat sinds 2008 en is het daarop voortbouwende programma dat burgerschapsvorming buiten de school, in de wijken, stimuleert.

Om de doelen voor kinderen te bereiken werden in alle kinderactiviteiten in de wijk duidelijk herkenbare Vreedzame kenmerken aangebracht, kinderen losten er, net als op school, zelf hun conflicten op en kregen medezeggenschap in de activiteiten. Door bezuinigingen en een verandering in de manier van werken bij de welzijnsorganisaties lag gedurende het onderzoek de focus van het programma niet bij interventies voor ouders. Wel werden voor ouders op beperkte schaal informatiebijeenkomsten en trainingen georganiseerd. Als middel om het doel bij professionals te bereiken kregen alle professionals en andere begeleiders van kinderen een training in het toepassen van de Vreedzame aanpak. Alle gesubsidieerde professionele wijkorganisaties die met kinderen of hun ouders werkten participeerden in het programma.

In dit proefschrift is de evaluatie van het programma De Vreedzame Wijk in de periode 2009-2014 beschreven. Het doel van het onderzoek is om gefundeerde informatie te geven over de programmawerkwijze op basis van theorie en empirische onderzoeksgegevens. Hiermee kan het programma verder verbeterd worden. Het onderzoek richt zich vooral op het identificeren van de aangrijpingspunten voor verandering in het proces dat de realisering van de programmadoelen genereert. De onderzoeksvragen waren: 1 Zijn er andere community-programma's met vergelijkbare doelen/middelen en hoe realiseren ze die? 2 Welke effecten worden van De Vreedzame Wijk verwacht en wat is daarvan de wetenschappelijke onderbouwing? 3 In hoeverre realiseert De Vreedzame Wijk haar doelen in de praktijk? Om de onderzoeksvragen te beantwoorden hebben de onderzoekers een combinatie van drie deelonderzoeken met een verschillende methodologie uitgevoerd waarbij als eerste gezocht is naar vergelijkbare programma's om te leren van ervaringen die elders zijn opgedaan. Daarnaast is een literatuurstudie gedaan naar de potentie van de processen van de Vreedzame aanpak. Als laatste zijn drie evaluaties gedaan onder kinderen, ouders en professionals om te achterhalen hoe het programma hen beïnvloedde.

Er zijn wereldwijd weinig programma's beschreven met soortgelijke doelen als De Vreedzame Wijk en er is weinig onderzoek gepubliceerd over vergelijkbare programma's. In Peru en de USA bleken enkele vergelijkbare en inspirerende programma's te bestaan. Deze programma's motiveerden de activiteiten niet steeds vanuit idealen als democratie of burgerschap. Soms gebeurde dit alleen met het praktische argument dat deze manier van werken het meest effectief was om de leefsituatie van kinderen en ouders te verbeteren. Een programma sloot aan bij de motivatie van ouders om een optimale opleiding te willen voor hun kinderen. Het programma motiveerde hen om op persoonlijk vlak aan alle hindernissen te werken die er voor dat doel kunnen zijn (zoals verslaving, justitiële problemen, werkeloosheid, taalproblemen). In al deze programma's dragen kinderen medeverantwoordelijkheid voor het programma, maar geen van de gevonden programma's gaf kinderen een training in burgerschapscompetenties zoals het oplossen van conflicten.

Voor de werkzaamheid van de meeste processen van De Vreedzame Wijk is in de wetenschappelijke literatuur steun gevonden, maar de processen zijn ook kwetsbaar omdat het veel energie en organisatie vergt om effecten te realiseren. Bovendien zijn er veel omgevingsfactoren die afbreuk kunnen doen aan de effecten.

Het inzetten van competenties in andere omgevingen dan De Vreedzame School wordt bevorderd als kinderen die andere omgeving waarderen en als die andere omgeving duidelijk lijkt op de leeromgeving van De Vreedzame school. Uit de literatuur blijkt vooral dat het betrekken van ouders bij een programma een aantal moeilijk te realiseren voorwaarden heeft. Ouders dienen op de hoogte te zijn van het programma en zijn boodschap en het programma moet aansluiten bij hun prioriteiten. Daarnaast werkt het bevorderend als ouders (eventueel als collectief) medezeggenschap krijgen in het programma. Een breed inhoudelijk draagvlak in de wijk blijkt professionals te stimuleren zich in te zetten in het programma. Verder is stimulerend dat professionals van diverse betrokken organisaties samen activistisch aan concrete problemen en uitdagingen werken en dat de samenwerking die ontstaat wordt geconsolideerd in werkstructuren.

Het veldonderzoek omvatte interviews en enquêtes onder 537 kinderen, 123 ouders en 122 professionals. Er zijn meer dan 60 gestructureerde en vrije observaties gedaan. Het ASE-model is als analysekader gebruikt voor de duiding van de uitkomsten. Dit model geeft aan dat een intentie voorafgaat aan gedrag en dat deze weer beïnvloed worden door een attitude, sociale norm en efficacy. Deze drie aspecten worden gevormd op basis van uitkomsten van eerder gedrag.

Uit de voor- en nametingen onder kinderen kwamen aanwijzingen dat na de invoering van het programma kinderen hun Vreedzame School competenties (verantwoordelijkheid nemen en conflicten oplossen) ook in de wijk inzetten. Er was vooral een aantoonbare relatie met het programma in omgevingen die expliciet Vreedzaam waren en veel minder daarbuiten. Zo zetten kinderen hun competenties geregeld in Vreedzame kinderwerk in en minder in de openbare ruimte waar vaak een antisociale straatcultuur de norm bepaalde.

In deze periode lag de focus van het programma minder op interventies voor ouders. Dit lijkt de reden dat er geen duidelijke veranderingen geconstateerd zijn bij ouders.

In de metingen gaven wijkprofessionals op overtuigende manier aan dat ze vonden dat het programma een positieve invloed had op hun werk met kinderen. Zij rapporteerden dat hun competenties toenamen en goed aansloten bij de competenties van de Vreedzaam geschoolde kinderen. Daarnaast werkten professionals onderling meer samen. De ontwikkeling van de interventie volgde een logische opbouw. Eerst werkte met op grote schaal aan de opbouw van

commitment onder professionals en hun organisaties, vervolgens ging men activistisch en bottom-up aan de slag om het programma vorm te geven. Na verloop van tijd consolideerden de ontstane werkwijze in structuren.

De conclusie van deze evaluatie is dat vrijwel iedereen (kinderen, ouders, professionals) De Vreedzame Wijk positief waardeerde. Daarnaast lijken de veranderingen in het gedrag van de doelgroepen af te hangen van de mate waarin het mogelijk is een belangrijk deel van de doelgroep actief te betrekken in en enthousiast te maken voor het programma. Op die manier ontstaat er onder die doelgroep een Vreedzame sociale norm.

Tabel S.1 Uitkomsten. Invloed van De Vreedzame Wijk op doelgroepen.

<i>Gewenste verandering bij...</i>	<i>Vreedzame attitude</i>	<i>Vreedzame sociale norm</i>	<i>Vreedzame efficacy</i>
Kinderen	Substantiële indicaties van verandering in kinderwerk. Weinig in de openbare ruimte.	Substantiële indicaties van verandering in kinderwerk. Niet in de openbare ruimte.	Substantiële indicaties van verandering in kinderwerk. Minder in de openbare ruimte.
Ouders	Nauwelijks indicaties van verandering.	Geen indicaties van verandering.	Geen indicaties van verandering.
Professionals	Overtuigende indicaties van verandering.	Overtuigende indicaties van verandering.	Substantiële indicaties van verandering in kinderwerk. Nauwelijks indicaties van verandering in werk met ouders.

Bovenstaande tabel illustreert dat er na invoering van De Vreedzame Wijk een verandering van gedrag plaatsvond bij kinderen en professionals, maar nauwelijks bij ouders. Uit de drie ingezette onderzoeksstrategieën blijkt dat de complexiteit van het realiseren van doelen van De Vreedzame Wijk voor ouders groot is (ouders worden competent in de opvoeding met de principes van De Vreedzame School en werken met andere ouders en opvoeders samen in

de opvoeding van kinderen in de buurt). Toch wordt het halen van die doelen door wetenschappers en beleidsmakers als belangrijk gezien voor een goede ontwikkeling van kinderen. Dit geldt niet alleen voor de ontwikkeling van kinderen, maar ook voor een goede ontwikkeling van de wijk. Uit de literatuur blijkt dat een collectief van ouders een sociale norm onder kinderen in de openbare ruimte positief kan beïnvloeden.

De onderzoeksuitkomsten geven reden om aan te nemen dat de belangrijkste uitdaging voor verdere ontwikkeling ligt bij de realisering van doelen voor ouders. Vooralsnog lijkt de belangrijkste barrière niet te liggen bij de principes en methoden van het programma, maar bij het aansluiten bij ouders. Het programma lijkt meer doeltreffend te worden als De Vreedzame Wijk en haar partners meer aansluiten bij prioriteiten die ouders zelf hebben. Een tweede versterking is de aansluiting bij de scholing van kinderen. Ouders hebben vrijwel altijd de prioriteit dat hun kinderen een goed of beter leven krijgen dan dat zij zelf hebben. Hierbij zien ouders opleiding vaak als het middel om dit te bereiken. Een derde versterking kan ontstaan wanneer professionals niet investeren in het opzetten van nieuwe initiatieven, maar aansluiten bij bestaande initiatieven en gemeenschappen waar ouders al samenkomen. Een vierde versterking kan zijn dat De Vreedzame Wijk zelf een meer democratische organisatie wordt. Bijvoorbeeld doordat (vertegenwoordigers van) ouders, kinderen en jongeren zitting hebben in stuurgroepen van het programma en daarmee medebeslissingsrecht en mede-eigenaarschap in het programma.

SUMMARY. DE VREEDZAME WIJK: EXPECTATIONS AND RESULTS

In 2008, the programme De Vreedzame Wijk (The Peaceable Neighbourhood) was launched in the municipality of Utrecht as an extension of the De Vreedzame School (The Peaceable School) citizenship programme. The programme teaches children to solve their own conflicts peacefully, including through mediation skills. They also learn to take responsibility for their classes, the school and the neighbourhood. The aim of De Vreedzame Wijk is to encourage children to use the civic competences they obtained through participation in De Vreedzame School into the children's activities in the neighbourhood. Furthermore, the programme aims to increase the parenting skills by familiarising parents with the pedagogical principles of De Vreedzame School. The programme also aims to increase informal mutual support among parents. Finally, the programme aims to equip professionals with pedagogical competences and to encourage them to adopt a neighbourhood wide policy that promotes democratic citizenship among children and parents.

In this study, citizenship is understood as the will and ability to be part of and contribute to a community. Research shows that citizenship is an essential condition for the functioning of society, and that it would degenerate without citizenship. Additionally, research shows that citizenship is not innate, but that it can be developed in education. This is why the development of citizenship in children has been a core task of Dutch education since 2006. An example of this is De Vreedzame School, which has been succeeded by De Vreedzame Wijk - a program that aims to encourage citizenship education outside the scope of the school, in the neighbourhoods.

In order to achieve the goal for children, clearly recognizable features of De Vreedzame Wijk were applied in all the children's activities in the neighbourhood, children resolved their own conflicts and they were given a say in the activities, just like at school. During the course of this study, De Vreedzame Wijk did not place an emphasis on parenting intervention programs. The reason for this was a restructure of welfare working method and due to funding austerities. Therefore, limited information meetings and training courses for parents were organised. In order to achieve the goals with professionals, all professionals and other child welfare workers received training in the application of the method. All subsidized professional community organisations that worked with children or their parents participated in the programme.

This study evaluates the De Vreedzame Wijk programme from the period 2009 to 2014. The aim of the research is to provide well-founded information about the programme method

based on theory and empirical research data. This allows the programme to be further improved. For this reason, the research focuses primarily on the conditions for change in the process that generates the realisation of the programme goals. The research questions were: 1 Are there other community programs with similar goals / resources and how do they achieve them? 2 What effects are expected from De Vreedzame Wijk and what is the scientific basis for this? 3 To what extent does De Vreedzame Wijk realize its goals in practice? To answer the research questions, a combination of three sub-studies with a different methodology with a different methodology was used. The first was to look for similar programmes to learn from experiences gained elsewhere. In addition, a literature study was conducted into the potential of the processes of the Vreedzame approach. Finally, three evaluations were done among children, parents and professionals to find out how the programme affected them.

Worldwide there are a few programmes with goals similar to De Vreedzame Wijk, most of them have not been evaluated. For example, some inspiring programmes appear to exist in Peru and the USA. These programs did not always articulate the basis of their activities to be the ideals of democracy or citizenship. Sometimes the motivation was the practical argument that this way of working was the most effective way improving the living situation of children and parents. Another program seemed underpinned by parent's desire to want an optimal education for their children. Also that programme motivated parents to work on a personal level on all obstacles that stand in the way of achieving this goal (such as addiction, judicial problems, unemployment, language problems). In all these programmes children shared responsibility for the programme, but none of the programmes found provided children with training in civic competences such as conflict resolution.

Research supports the reality value of most of the expected active processes of De Vreedzame Wijk, but the processes are also vulnerable because they require a lot of energy and organisation to achieve effects. In addition, there are many environmental factors that can diminish the effects.

The use of competences in environments other than De Vreedzame School is promoted if children appreciate that different environment and if that other environment clearly resembles the learning environment of De Vreedzame School. Literature mainly shows that involving parents in a programme has a number of conditions that are difficult to meet. Parents need to know about the programme and its message and it should match their priorities. In addition, it is beneficial if parents (possibly as a collective) are given a say in the programme. Literature

also shows that professionals find it stimulating to work collaboratively with other community organisations on tangible problems and challenges, and that this collaboration is consolidated into work structures.

The empirical component of the evaluation included interviews and surveys among 537 children, 123 parents and 122 professionals. More than 60 structured and free observations have been made. The ASE-model was used as a framework for the interpretation of the results. This model indicates that an intention precedes behaviour and that these are in turn influenced by an attitude, social norm and efficacy. These three aspects are formed on the basis of the results of previous behaviour.

The pre- and post-measurement among children showed that after the introduction of the programme, children also use their Vreedzame School competences (taking responsibility and resolving conflicts) in the neighbourhood. In particular, there was a demonstrable relationship with the programme in environments that were explicitly Vreedzaam and much less beyond. For example, children regularly use their competences in Vreedzame children's work and less in public spaces where anti-social street culture often set the standard.

As outlined above, during the research period the focus of the programme was less on interventions for parents. This seems to be the reason that no obvious changes have been observed in parents.

The results of the measurements convincingly show that professionals felt that the programme had a positive effect on their work with children. They reported that their competences increased and matched the competences of the Vreedzaam educated children. In addition, professionals cooperated more among themselves. The development of the intervention followed a logical structure in which work was first done on a large scale to build up commitment among professionals and their organisations, after which they started to work in an activist and bottom-up way to shape the programme. Over time, the developing methods consolidated into structures.

The conclusion of this evaluation is that all participants including children, parents and professionals, appreciated De Vreedzame Wijk positively. In addition, the changes in behaviour of the target groups seemed to depend on the extent to which it was possible to actively involve a significant part of the target group and to make them enthusiastic about the programme. In this way a pro-Vreedzame social norm was created among that target group.

Table A.1 Outcome. Impact of De Vreedzame Wijk on target groups.

<i>Desired change in</i>	<i>Vreedzame Attitude</i>	<i>Vreedzame Social Norm</i>	<i>Vreedzame Efficacy</i>
Children	Substantial indications of change in children's work. Little in public space.	Substantial indications of change in children's work. Little in public space.	Substantial indications of change in children's work. Less in public space.
Parents	Hardly indications of change.	No indications of change.	No indications of change.
Professionals	Convincing indications of change.	Convincing indications of change.	Sufficient indications of change in child work. Insufficient indications of change in work with parents.

The table above demonstrates that after the introduction of the programme, a change in behaviour occurred in children and professionals, but hardly in parents. That is an achievement in itself, because there are few programmes for the development of citizenship in children such as De Vreedzame Wijk are known with a comparable impact. The three research strategies used show that it is complex to realize the goals of De Vreedzame Wijk that parents parenting skills improve with the principles of De Vreedzame School and that they cooperate with other parents and educators in the upbringing of children in the neighbourhood. Yet achieving these goals by scientists and policy makers is seen as important for the proper development of children. This applies not only to the development of children, but also to a sound development of neighbourhoods. The literature shows that a collective of parents can positively influence a social norm among children in the public domain.

The research data show that the main challenge for further development of the programme lies in the realisation of goals for parents. For the time being, the main barrier does not seem to lie with the principles and methods of the programme, but in connecting with parents. The programme seems to become more effective if De Vreedzame Wijk and its partners are more in line with priorities of parents themselves. A second reinforcement is the connection with the education of children. Parents' priority is almost always that their children have a good or better life than their own. Parents often see a good school education as the means to

achieve this. A third reinforcement can arise when professionals do not invest in setting up new initiatives but join existing initiatives and communities where parents already come together. A fourth reinforcement may be that De Vreedzame Wijk itself will become a more democratic organisation. For example, (representatives of) parents could have a seat in steering groups of the programme and thus co-decide and co-own the programme.

With regard to future research into programmes such as De Vreedzame Wijk, Recommended is not only to focus on whether a programme can bring about changes, but also on what the target group itself contributes to these changes. The programme consists of the collaboration between these two. This interplay is a third important research topic.

OVER DE AUTEUR

Bob (Booi) Horjus kwam op 9 juni 1952 in Overleek (Monnickendam/Waterland) ter wereld. Na het voortgezet onderwijs werkte hij tot 1971 in de mode-en reclamefotografie en later als psychiatisch en algemeen verpleegkundige. Gedurende zijn werk in een ontwenningencentrum en een begeleidingscentrum voor jongeren met onder andere verslavingsproblemen behaalde hij het diploma MO-A Pedagogiek in Utrecht (1982) en later VO-Complex Agogische Situaties in Zwolle (1988). Van 1990-1995 werkte hij bij preventie en voorlichting van een instelling voor verslavingszorg. Gedurende deze periode studeerde hij Jeugdstudies aan de Universiteit Utrecht wat hij afsloot met het doctoraal diploma.

Na 1995 werkte hij als coördinator in een organisatie die de opvang voor alleenstaande minderjarige asielzoekers (AMA's) verzorgde, in de residentiele jeugdhulpverlening en een jeugdhulp-casuïstiek netwerk in Utrecht, Almere en Zwolle. Ook was hij gedragsdeskundige in een justitiële jeugdinrichting (Spijkenisse), een residentiele instelling voor civielrechtelijk opgenomen jongeren (Hoenderloo) en pedagogisch adviseur in een ambulante programma voor multiprobleemgezinnen (Zwolle). Vanaf 1998 werkte hij daarnaast als jeugdonderzoeker in Utrecht en vanaf 2001 voor het eigen bureau Horjus & Partners. Hij evalueerde criminaliteitspreventieprogramma's, onderzocht naar de maatschappelijke positie van statusloze jongvolwassenen, deed systematische analyses van straatgroepen en evalueerde vier programma's 'Kamers met Kansen' (lichte woonbegeleiding voor jong volwassenen). Recent publiceerde hij naar aanleiding van een maatschappelijke kosten en baten analyse samen met een stedenbouwkundige in vakbladen op het gebied van ruimtelijke ordening over de invloed van de natuurlijke en bebouwde omgeving op gezondheid en sociale cohesie.

Van 2009 tot 2018 werkte hij bij de Universiteit Utrecht als senior onderzoeker en docent. In deze periode participeerde hij in onderzoek naar De Vreedzame Wijk (in drie wijken in Utrecht, drie buurten in Amsterdam en een wijk in Groningen), de pedagogische civil society (Allemaal Opvoeders¹¹⁰) en een cultureel uitwisselingsproject tussen basisscholen in Utrecht om segregatie tegen te gaan (de Stadsschool¹¹¹).

Sinds zijn pensioen is hij politiek actief in zijn woonplaats en zet zich daar in voor vluchtelingen. Hij is redactielid van het blad Pedagogiek in Praktijk en bestuurslid van stichting Durf Te Dromen (zelforganisatie en aanbieder van extra-curriculaire activiteiten voor talentontwikkeling van leerlingen van het PO en VO in Utrecht).

¹¹⁰ <https://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/Folder-Allemaal-opvoeders.pdf>

¹¹¹ <https://netwerkunion.sites.uu.nl/stadsschool/>

DANKWOORD

Dit onderzoek heeft De Vreedzame Wijk als onderwerp. Dat gaat over het stimuleren van de positieve ontwikkeling van kinderen en het versterken van de pedagogische context door ouders en buurtbewoners. Het is het eerste onderzoek dat ik deed naar positieve ontwikkeling. Daarvoor had mijn loopbaan in het teken gestaan van jeugd waar het niet goed mee ging. Midde-gebruikers, jongeren met sociale – en psychische problemen, jongeren in de vrijwillige en in de gedwongen jeugdhulp, criminaliteitspreventie, jonge asielzoekers zonder verblijfsstatus en multiprobleem-gezinnen.

Ons kleinkind van 8 jaar loste recent in een spel een 'geheimschrift opdracht' op. De uitkomst was: "*Dappere ridder, kom mij te hulp. Alleen u kunt mij redden*". Dat zinnetje zegt wel het een en ander over de hulpverlening. De problemensector heeft voor werkers zo zijn aantrekkingskracht. Als hulpverlener kon ik soms echt het verschil maken waar de mensen die aan mij waren toevertrouwd blij van werden. Zodanig dat met enkelen van hen uit de verslavingszorg na 30-40 jaar nog steeds contact bestaat. Tien jaar werken als therapeut is leerzaam. Ik leerde onder andere hoe je groeit van 'dappere ridder' die interventies doet waardoor je doorbraken kunt bewerkstelligen, naar hoe je kunt stimuleren dat mensen zelf hun groeiproces ter hand nemen en voor zichzelf een 'dappere ridder' worden. Maar over andere functies die ik had ben ik sceptischer geworden. Ik begon me af te vragen of de acht jaar coördinator zijn (ridder achter de schermen) van het lokale jeugdhulpnetwerk (periodiek met alle betrokken hulp- en buurtinstanties individuele casuïstiek van jeugd in bedreigde situaties bespreken) zoden aan de dijk zette. Ook over mijn twee jaar gedragsdeskundige in de justitiële jeugdinrichting (ongewenste ridder in een onpedagogische omgeving) kreeg ik steeds meer bedenkingen toen mij meer bekend werd over positieve psychologie en Eigen Kracht-conferenties. Ik herinner me dat ik eens vroeg aan een jongen uit een beroerde situatie was opgekrabbeld: "Wat heeft je nu precies geholpen?" En ik bedoelde: door welke interventie. Hij antwoordde: "Ik ben veranderd door een verandering in mijn denken". Hij schreef de verandering toe aan zichzelf. Ik zag ineens de paradox. Moest ik, om zicht te krijgen op de werking van het programma zijn 'zelf een ridder zijn' ter discussie stellen? Terwijl zelfattributie van positieve ontwikkeling een veel stabielere basis is voor duurzame verandering dan een externe factor als een 'interventie'.

Tot mijn vreugde raakte ik, overigens door een behoorlijk groot toeval, betrokken bij De Vreedzame Wijk. Ineens werd ik deelgenoot in een programma waarin kinderen de mediator en daarmee 'dappere ridders' waren.

Men mag het doen van een promotieonderzoek en het behalen van de doctorstitel een prestatie van een dappere ridder vinden en dat is het ook wel, maar ik zie zo de nuances. Niet zonder reden was ik er erg lang mee bezig. Taal en schrijven was vooral de bottleneck. Veel mensen vonden me een doorzetter. Tja... misschien... maar ik vond eigenlijk dat de tijd evengoed zou verstrijken als ik zou stoppen met het onderzoek en de promotie. Dus dan kan je maar beter zinnige dingen doen. En zinnig vind ik het doen van onderzoek naar programma's als De Vreedzame Wijk. Ik heb het ervaren als een missie. Een missie is je gegeven of valt je toe. In een missie grijpen de kleine verhalen, van kinderen en ouders of het doen van onderzoek, als tandraden in elkaar grijpen met de grote verhalen van democratie, een rechtvaardige samenleving en zoals Freire betoogt handelen vanuit solidariteit en liefde. Misschien geef je een taak op als de kosten/baten verhouding ongunstig is, maar een missie is wat anders. Die ga je voltooien. En dat is dus gebeurd.

KENNIS IS GOED, KENNISSEN IS BETER

Wie mij kent weet dat ik deze uitdrukking vaker gebruikte. Zonder de 'kennissen' had ik niet kunnen bereiken wat ik bereikte. Er was bijna een klein legertje aan 'dappere ridders' die meegestreden hebben om deze missie te voltooien. Als eerste moeten hier mijn promotoren prof. dr Micha de Winter en dr. Chris Baerveldt worden genoemd. Via Micha rolde ik in dit Vreedzame Wijk onderzoek en hij wist me te overtuigen dat het zinvol was om van dat onderzoek een promotieonderzoek te maken. Micha was leider van het onderzoeksteam en belangrijke inspirator als het gaat om burgerschap, democratie en activisme van kinderen. Micha was het ook die mijn aanstelling regelde bij de Universiteit Utrecht en waar ik bij elkaar tien jaar met veel plezier werkte. Chris was al vanaf half de jaren negentig een *critical friend*, die, niet altijd tot mijn genoegen, commentaar had op mijn schrijverij. Met hem kon ik fantastisch sparren over het proefschrift, en verder alles wat een mens kan bezighouden in het leven: politiek, empowerment, bureaucratie, gemeentelijk beleid. Noem maar op.

Daarnaast waren er de mensen uit het onderzoeksteam die meedachten en meestuurdten. De vaste kern bestond uit Micha de Winter, mijn persoon en Maartje van Dijken met wie ik jaren lang een uitstekend tandem vormde en met wie ik de meeste rapportages van de diverse onderzoeken naar De Vreedzame Wijk schreef. Dierbare tijdelijke onderzoekers waren Mehmet Day, Anne Hartmann, Linda Taal, Jeroen Pouw, Anke Kraassenberg, Eline Koliijn en Evelien Stougie.

Een hele reeks aan mensen met wie ik persoonlijk contact had deelden met mij hun inspiratie die weer verwerkt werd in dit schrijven. Ik noem natuurlijk Leo Pauw en Carolien Verhoeff die gedurende het onderzoek als programma-ontwikkelaars gesprekspartners en vraagbaak waren over alles wat De Vreedzame Wijk betrof. Dank aan Henk de Vos en UU collega's Mariëtte de Haan, Paul Baar, Marit Hopman, Sophie Verhoeven, Daan Brugman, Wim Meeus, Bjorn Wansink, Spark van Beurden en de contacten die ik had in de USA Marc Mannes en Shepherd Zeldin. Een extra dankjewel, ook in dit opzicht, aan mijn geliefde collega's Marije Kesselring, Stijn Sieckelinck en Femke Kaulingfreks met wie ik menig thema besprak.

En dan was er een leger aan tekstcontroleurs. Saskia van Oenen die me enorm heeft geholpen om de hoofdstukken van het veldonderzoek vorm te geven. Jeanette van der Craats die heel veel verbeteringen aanbracht in de tekst. Ik noem ook met dank Gellof Kanselaar die mijn teksten verbeterde, maar ook inhoudelijke literatuur en noties met betrekking tot wetenschappelijke precisie aandroeg. Dit kwam weliswaar uit een andere wetenschappelijke traditie, maar het leidde wel tot verbetering van teksten. Verder Kelly Matthijssen, Irna van der Wekke, José van de Vrie, Arie Theisens, André van Winsen, Marten Horjus, Hilde de Raadt en Henk van de Beld.

Wie niet onvermeld moeten blijven voor hun mentale ondersteuning, inhoudelijke inspiratie en plezier in het werk was het topteam van de illustere 'feestkamer': Maartje van Dijken, Marije Kesselring, Elga Sikkens, Stijn Sieckelinck en Femke Kaulingfreks. Als we niet heel hard aan het werk waren hadden we diepgaande discussies, hielden er tal van idiote tradities op na en we wonnen zitzakken en een pub-quiz. We verzonnen liedjes voor promoverende collega's en natuurlijk produceerden we de onvergetelijke lip-dub bij Micha's afscheid.

Ik denk nog even met dankbaarheid aan Jeroen de Groot die mijn lot de kant uit liet rollen van hulpverlening naar onderzoek doen en ook de toevalstreffer inleidde voor het doen van het eerste onderzoek naar De Vreedzame Wijk. Daarmee realiseer ik me dat je als mens wel kunt plannen maar beperkt in de hand hebt wat er in het leven gebeurt. Het zou dus zo maar kunnen dat de missie met deze promotie niet eindigt.

Natuurlijk dank aan mijn ega José van de Vrie die me een mensenleven terzijde staat. Haar fundamentele invloed doorsijpelt heel dit werk.

