

# ONDERZOEK BETREFFENDE DE VERVOERSAUTONOMIE VAN KINDEREN

Uitgevoerd door het Onderzoekscentrum Kind & Samenleving, Langzaam Verkeer, het Limburgs Universitair Centrum en de Provinciale Hogeschool Limburg.

Opdracht van de Federale Overheidsdienst Wetenschapsbeleid, in het kader van het Tweede Plan voor wetenschappelijke ondersteuning van een beleid gericht op duurzame ontwikkeling (PODO II), Deel I: Duurzame consumptie- en productiepatronen (Netwerkproject CP/61).

## Fase I : Literatuurstudie

over de kwalitatieve methodologie van onderzoek bij kinderen en over het onderzoek naar de mobiliteit van kinderen

Uitgevoerd door Onderzoekscentrum Kind & Samenleving en Langzaam Verkeer

Johan Meire (Kind & Samenleving)  
Ilse Vleugels (Langzaam Verkeer)

## INHOUDSOPGAVE

1. Inleiding .....	3
1.1 Situering .....	3
1.2 Onderzoekscontext .....	3
1.2.1 De isolering en marginalisering van kinderen .....	4
1.2.2 Een tegengestelde beweging: het kind als actor in de samenleving.....	5
2. De methodologie van kwalitatief onderzoek bij kinderen .....	8
2.1 Kwalitatief onderzoek.....	8
2.2 Verbale methoden van kwalitatief onderzoek .....	11
2.2.1 Individueel interview .....	11
2.2.2 Focusgroepen .....	13
2.2.3 Technieken bij verbale onderzoeksmethodes .....	15
2.2.4 Verbale onderzoeksmethodes bij kinderen.....	16
2.3 Observatie en participerende observatie .....	20
2.3.1 Observatie en participerende observatie .....	20
2.3.2 Observatie en participerende observatie bij kinderen.....	21
2.4 Taakgerichte methodes .....	23
2.5 Peer research .....	24
2.6 Methodologische en ethische kwaliteit van kwalitatief onderzoek met kinderen .....	26
2.6.1 Methodologische kwaliteit.....	26
2.6.2 Ethische kwesties.....	28
2.7 Enkele besluiten voor het mobiliteitsonderzoek bij 10- tot 13-jarigen.....	29
3. Het bestaande onderzoek naar de mobiliteit van kinderen.....	32
3.1 Probleemstelling .....	32
3.2 Vervoersautonomie en -afhankelijkheid bij kinderen in Vlaanderen.....	33
3.3 Oorzaken van de verminderde zelfstandige mobiliteit van kinderen .....	36
3.4 Gunstige effecten verbonden aan de zelfstandige mobiliteit van kinderen .....	37
3.5 Knelpunten verbonden aan de zelfstandige mobiliteit van kinderen .....	39
3.5.1 Verkeersonveiligheid.....	39
3.5.2 Beperkte capaciteit van kinderen, onvoorspelbaarheden in hun verkeersgedrag .....	39
3.5.3 Tijdsbesparend aspect.....	40
3.6 Factoren die verschillen in vervoersautonomie bij kinderen verklaren.....	40
3.6.1 Woonomgeving: verschil tussen stedelijke en landelijke omgeving, tussen grootsteden en kleinere steden .....	41
3.6.2 Verschillen naar etniciteit .....	41
3.6.3 Verschillen naar leeftijd .....	41
3.6.4 Verschillen naar geslacht.....	42
3.6.5 Sociaal-economische situatie van het gezin .....	42
3.7 Ervaringen, visies en verwachtingen van kinderen m.b.t. hun mobiliteit .....	42
3.8 Besluit i.v.m. het bestaande onderzoek rond vervoersautonomie en –afhankelijkheid bij kinderen.....	45
Bibliografie .....	47

# 1. INLEIDING

## 1.1 Situering

De hier voorgestelde literatuurstudie is de neerslag van een eerste onderzoeksfase in het kader van het netwerkproject 'Vervoersafhankelijkheid en vervoersautonomie van kinderen (10-13 jaar)'.<sup>1</sup> Dit onderzoek wil de ervaringen, visies en verwachtingen van kinderen inzake hun mobiliteit leren begrijpen; de mobiliteit van kinderen, en hun autonomie of afhankelijkheid van volwassenen daarin, in kaart brengen; en de inbreng van kinderen en hun eigen perspectief in lokale mobiliteitsprojecten vergroten. Op deze literatuurstudie volgen daartoe een kwalitatief onderzoek, een kwantitatieve bevraging en een actieonderzoek.

Deze literatuurstudie werd uitgevoerd door vzw Kind & Samenleving (Deel 1 en 2) en vzw Langzaam Verkeer (Deel 3).

Hieronder wordt eerst de bredere, sociologische context beschreven waarbinnen dit onderzoek zich situeert; daarna volgt een literatuurstudie over de kwalitatieve methodologie van onderzoek bij kinderen; en tenslotte een literatuurstudie over het bestaande onderzoek naar de mobiliteit van kinderen.

Vooraf kan alvast aangestipt worden dat *kwalitatief onderzoek bij kinderen over mobiliteit* erg schaars is. Ook wanneer kinderen zelf bevroegd worden over hun mobiliteitsgedrag en -beleving, gebeurt dit vooral via grootschalige enquêtes (bijvoorbeeld in de pioniersstudie van Hillman e.a. 1990), en het sterk groeiende kwalitatieve onderzoek bij kinderen heeft nog maar weinig aandacht besteed aan hun beleving van mobiliteit. Te vermelden zijn onder meer een lopend doctoraatsonderzoek van Trine Nordgaard (Roskilde) over de dagelijkse mobiliteit van kinderen (10-12 jaar) en de begeleiding daarvan door ouders<sup>2</sup>; een studie van O'Brien e.a. (2000) over de onafhankelijke mobiliteit van kinderen van 10 en 11 jaar, die o.m. gebruik maakte van individuele open interviews, observaties en wandelingen met kinderen; en een onderzoek van Lupton en Bayley (2002) dat via observaties en focusgroepen de visie van kinderen tussen 8 en 15 op verkeersveiligheid exploreerde, met name over hun ervaringen met verkeersongevallen of bijna-ongevallen die zij als voetganger of fietser meemaakten. Een studie over de mobiliteit van *jongeren* is het onderzoek van Lindeijer (1992) over de beleving van verkeer en vervoersmiddelen (m.n. de fiets) bij Nederlandse jongeren tussen 15 en 18, via individuele interviews en groepsgesprekken.

## 1.2 Onderzoekscontext

Zowel de recente opkomst van kwalitatieve benaderingen in het onderzoek bij kinderen als het bestaande onderzoek naar de (autonome) mobiliteit van kinderen zijn verbonden met een groeiend besef dat kinderen in onze samenleving in bepaalde opzichten gemarginaliseerd worden. Onderzoek naar de mobiliteit van kinderen heeft deze marginalisering treffend geïllustreerd; de opkomst van kwalitatieve onderzoeksmethoden is ten dele een reactie geweest op de geïsoleerde en onmondige positie die kinderen vaak krijgen toebedeeld.

---

<sup>1</sup> Onderzoeksproject CP/61, gefinancierd door de Federale Overheidsdienst Wetenschapsbeleid, in het kader van het Tweede Plan voor wetenschappelijke ondersteuning van een beleid gericht op duurzame ontwikkeling (PODO II), Deel I: Duurzame consumptie- en productiepatronen.

<sup>2</sup> Op [http://www.flux.teksam.ruc.dk/FLUX\\_UK/ChildrenMob/Download/13\\_Synopsis2\\_Trine.pdf](http://www.flux.teksam.ruc.dk/FLUX_UK/ChildrenMob/Download/13_Synopsis2_Trine.pdf) is een synopsis te vinden.

### 1.2.1 De isolering en marginalisering van kinderen

Historisch en sociologisch onderzoek naar de plaats van (de categorie) kinderen in de samenleving (Ariès 1960; Cunningham 1995; Zelizer 1985; James en Prout 1990; James, Jenks en Prout 1998) heeft ons doen beseffen dat de aparte status die in de modern-westerse samenleving aan kinderen wordt toegeschreven, niet zo vanzelfsprekend is. Die aparte status houdt in dat kinderen in de eerste plaats gewaardeerd worden om wat ze *in de toekomst* zullen brengen. Ze zijn erg kostbaar omdat ze als groep de toekomstige mensheid (in feite: de toekomstige generatie volwassenen) vormen. Tegelijk zijn ze nog onvolwassen: kwetsbaar, nog niet competent om goed te kunnen functioneren in de (volwassen) samenleving, en nog onvoldoende aangepast aan de normen en waarden daarin (kinderen zorgen wel eens voor overlast). Omdat ze zo kostbaar en kwetsbaar zijn, moeten ze beschermd worden; omdat ze nog niet geheel passen in de volwassen samenleving moeten ze opgevoed en gecontroleerd worden. Telkens is het vrijwaren van hun toekomst de inzet: kinderen zijn volwassenen of burgers in spe.

De bescherming en controle van kinderen marginaliseert hen als sociale categorie: geheel in lijn met de idee dat ze nog geen volwaardige burgers zijn, **krijgen kinderen een aparte en geïsoleerde plaats in de samenleving**, of preciezer: aan de rand van de samenleving. De voorzieningen die voor kinderen gecreëerd worden, zoals de school of allerhande vrijetijdsbestedingen, moeten hen in een beschermde en gesurveilleerde omgeving voorbereiden op het latere leven.

Dit 'in quarantaine' zetten van kinderen is in de twintigste eeuw nog merkbaar toegenomen, zeker omdat kinderen geen arbeidskrachten meer zijn (Ennew 1994).<sup>3</sup> Het kind wordt hierdoor sterk als afhankelijk gedefinieerd; tegelijk is het kindbeeld sentimenteler geworden (Qvortrup 1990: 22). De familie wordt dan als een veilige haven in een harteloze wereld gezien; het is vooral in de private sfeer thuis dat kinderen nog op hun eigen, creatieve manier aan zelfrealisatie kunnen doen (Prout 2000). Maar dat wil niet zeggen dat de 'institutionalisering van de kindertijd' (Karsten e.a. 2001) zich beperkt tot de school. Ook de 'vrije tijd' is minder vrij geworden (Qvortrup 1990: 25-36): kinderen zijn lid van sportclubs, gaan naar de muziekschool,... en hun activiteiten en tijdsbesteding worden daarin sterk georganiseerd. Kinderen bewegen zich zo van het ene 'eiland' van kind-zijn naar het andere; dat is vooral sterk het geval bij kinderen uit de middenklasse.

De verschillende georganiseerde vrijetijdsbestedingen blijken voor de tienjarige kinderen in een onderzoek van Zeiher en Zeiher (1994) in West-Berlijn maar erg zelden vriendschappen op te leveren die ook *buiten* de sportclub e.d. werkzaam zijn.<sup>4</sup> De vriendschappen in de diverse 'eilanden' van georganiseerde vrijetijdsbesteding zijn geen kind-eigen sociale interactievormen, zoals 'klikjes' (vaste vriendengroepen, die spontaan in de buurt ontstaan omdat kinderen daar gaandeweg met elkaar vertrouwd raken) of het met elkaar afspreken dat wel zijn: daar zijn het de kinderen zelf die zich, meester over hun eigen tijd, als vriendengroep definiëren (Zeiher en Zeiher 1994: 150-154).

Hoewel kinderen meer en meer worden erkend als personen met hun eigen waarde, is er in het beleid en de praktijk een meer doorgedreven controle, regulering en surveillering. Kinderen zijn immers

---

<sup>3</sup> De aparte, beschermde status van kinderen heeft dus niet alleen pedagogische redenen; een aparte kindertijd is ook een soort 'luxe' die eigen is aan de moderne westerse maatschappij (de Winter 1995: 24). Toch is het niet zo dat kinderen 'niet meer werken' of dat ze 'nuttelos' zijn geworden. Wel is het werk anders geworden: een overgang van fabriek en veld naar de school, wat ook een economisch en sociaal nuttige plicht is voor kinderen en een behoorlijke werklast voor hen inhoudt (Qvortrup 1990: 21-25).

<sup>4</sup> Als middel tegen vereenzaming zijn ze dus weinig effectief, ook al worden ze door ouders op die manier gezien: 'je maakt vriendjes in de sportclub'. In de praktijk blijken het zelfs eerder de *ouders* te zijn die tijdens de begeleiding van hun kinderen, in de tribune van het voetbalveld bijvoorbeeld, sociale relaties met elkaar aanknopen die ook buiten die context een verlengstuk krijgen (Zeiher en Zeiher 1994: 149-150).

menselijk kapitaal en dus een manier om de toekomst te controleren. Al de voorzieningen voor kinderen lijken erop te wijzen dat we erg veel belang hechten aan kinderen, maar omdat ze zo overwegend gedefinieerd worden met het oog op hun *toekomstige* rol zijn kinderen *tegelijk* zo belangrijk (voor de toekomst) én zo onbelangrijk (in het heden). Kinderen worden dus niet erg goed betrokken of geïntegreerd in de 'volwassen' samenleving. 'Georganiseerde' vrije tijd is nuttig – kinderen leren er sporten, muziek spelen, tekenen,... – en duur, maar wordt door volwassenen ook getrivialiseerd: het is maar spel. Toch is dat te verkiezen boven 'niets doen' (Ennew 1994: 54). Het echt vrije spel van kinderen, dat ondanks alles nog een belangrijke hoeveelheid tijd inneemt, wordt dan een soort vrij onzichtbare residu-categorie. Maar juist dat 'niets doen' is voor kinderen de enige mogelijkheid om ongesuperviseerd te zijn.

De feitelijke marginalisering van kinderen als groep, en de institutionalisering van hun activiteiten, kennen ook hun weerspiegeling in de **organisatie van de publieke ruimte**. Onbestemde ruimtes, zoals braakliggende terreinen, verdwijnen meer en meer, terwijl dat net de plaatsen bij uitstek zijn waar kinderen zich kunnen uitleven in hun eigenheid – in spel, exploratie, fantasie, ongestructureerde activiteiten. De functionele differentiatie van de ruimte betekent voor kinderen dat de voor hen voorziene ruimtes doorgaans worden aangelegd waar er nog plaats voor is: speelterreinen worden vaak ingeplant aan de rand van de woonwijk, waardoor kinderen uit het straatbeeld verdwijnen. Vele andere voorzieningen waarvan kinderen veel gebruik maken, zoals sportcomplexen, worden vaak aan de rand van de stad gezet. Die plaatsen kunnen kinderen vaak moeilijk zelfstandig (te voet, met de fiets) bereiken.

Hiermee is ook de link gemaakt naar de **mobilititeit van kinderen**. 'Mobilititeit' is méér dan enkel 'zich verplaatsen van A naar B': het omvat alle vormen van 'zich bewegen op de openbare weg'. De (al dan niet) autonome mobiliteit van kinderen slaat dus op hun bewegingsvrijheid in de openbare ruimte: "de mogelijkheid voor kinderen om zelfstandig buiten te spelen, naar school te gaan, vriendjes te bezoeken en dergelijke. Daarbij gaat het ook om hun actieradius: tot op welke afstand kunnen kinderen zich onbelemmerd bewegen en welke vervoermiddelen staan hen ter beschikking?" (van der Spek en Noyon 1993: 15). Zoals uit de literatuur over de mobiliteit van kinderen blijkt, is de bewegingsvrijheid van kinderen in de loop van de twintigste eeuw steeds verminderd: kinderen mogen minder zelfstandig op de weg komen (ze worden steeds meer begeleid door volwassenen of mogen alleen onder begeleiding buiten), en hun (autonome) actieradius is beperkter geworden. Het beschermen van kinderen tegen de gevaren van het drukke (auto)verkeer is daar een zeer belangrijke reden voor. De vrijheid van volwassenen – vaak in de eerste plaats begrepen als het bezit en het gebruik van de auto – is dus ten koste gegaan van de vrijheid van kinderen.

### 1.2.2 Een tegengestelde beweging: het kind als actor in de samenleving

Terwijl kinderen alsmaar meer opgroeien in hun eigen domeinen, is tegelijk en manifest ook een **tegengestelde beweging** aan de gang. Onder meer via de massamedia komen kinderen steeds meer en op steeds jongere leeftijd in contact met allerlei aspecten van de volwassenenwereld. Die realiteit mag de roep om bescherming misschien steeds luider laten klinken, ze heeft ook duidelijk gemaakt dat kinderen zich vaak erg actief en competent kunnen en willen engageren in de grotere wereld waarvan ze deel uitmaken. Het in 1989 goedgekeurde Internationale Verdrag van de Rechten van het Kind (IVKR) komt hier duidelijk aan tegemoet: het besteedt evenzeer aandacht aan de *participatie* van kinderen in de samenleving als aan hun bescherming en hun voorzieningen.

Het besef dat de aparte en geïsoleerde status van kinderen in onze samenleving helemaal niet zomaar vanzelf spreekt of te rechtvaardigen is, heeft er in het **onderzoek over kinderen** toe geleid dat (1) kinderen meer en meer als actor en zingever worden gezien en bestudeerd; en (2) de plaats van kinderen *in* hun wereld wordt bestudeerd, veeleer dan 'het kind' als een (zich weliswaar ontwikkelende) aparte categorie.

De goedkeuring van het IVKR heeft een merkbare invloed gehad op de aandacht voor de positie van kinderen in onze maatschappij, en heeft ook heel wat initiatieven opgeleverd die kinderen niet langer enkel beschouwen als 'not yet's', als 'nog niet volwassen', maar die hen erkennen als mensen met een eigen waarde op zich. Dit heeft ook zijn weerslag gehad op het *onderzoek* naar kinderen. Het IVKR was een sterke impuls om onderzoek te gaan doen naar het **kind als actor**: als iemand die de wereld op een eigen actieve manier ervaart en zin geeft (Alderson 2000; Christensen en Prout 2002; Kroneman en de Winter 2003; de Winter en Kroneman 2003). Kinderen blijven natuurlijk onderhevig aan structurele (socio-economische, culturele,...) factoren (zie Qvortrup 2000), maar het recente sociologische onderzoek over kinderen gaat zeer overwegend over hun actorschap. Hoewel ook grootschalige vragenlijsten, door kinderen zelf ingevuld, ons veel kunnen leren over de meningen en bezorgdheden van kinderen (b.v. van den Bergh 1997), is het onderzoek naar kinderen zeker sinds de jaren negentig overwegend *kwalitatief* geworden. Soms wordt het onderzoek zelfs mee door kinderen zelf gevoerd (*peer research*).

Het aldus gegroeide sociologische perspectief in het onderzoek naar kinderen is vrij nieuw, maar is wel erg belangrijk gebleken (Qvortrup 1990: 8). Het klassieke psychologisch en pedagogisch onderzoek verwaarloost wel eens dat het kind meer is dan iets wat 'in voorbereiding' is, en dat de categorie 'kinderen' past in een historisch en cultureel variabele context. Sociologisch onderzoek gaat ervan uit dat kinderen een integraal deel zijn van de samenleving; individuele kinderen mogen dan volwassen worden, *childhood* blijft wél deel uitmaken van de sociale structuur (Qvortrup 1990: 10-11).

Zo bekeken zijn *generaties* cruciaal om kinderen te begrijpen: hun leven wordt in grote mate gestructureerd door de visie van volwassenen op wat kinderen zijn en zouden moeten zijn. Kinderen en volwassenen hebben elk hun eigen voorzieningen, beperkingen, regels, rechten, verantwoordelijkheden en privileges. Zoals de ontwikkeling van 'vrouwenstudies' tot 'genderstudies' een vruchtbare stap bleek, zou ook het onderzoek van kinderen er voordeel bij hebben om de generationele verhouding met volwassenen tot een centraal studieobject te maken (Prout 2002: 70-71; Mayall 2000: 120-121). Behalve de reeds genoemde sociologische reden hiervoor – kinderen en volwassenen zijn in onze samenleving duidelijk twee onderscheiden maar interagerende groepen – is er ook een meer theoretische motivatie om dit te doen. Net als andere mensen staan kinderen nooit geïsoleerd in de wereld: ze verhouden zich hoe dan ook met andere kinderen, met volwassenen, met de materiële wereld rond zich,... Ook daarom is onderzoek des te meer relevant wanneer niet 'het kind' op zichzelf wordt bestudeerd, maar **de manier waarop kinderen in hun leefwereld zijn ingebed**.

Onderzoek naar de eigen zingeving van kinderen impliceert dus ook een expliciete aandacht voor hun dagelijkse, onmiddellijke leefwereld, want het is daarin dat die zingeving tot stand komt.

De leefwereld van een kind bestaat uit verschillende ecologische zones, die het kind een na een leert kennen en waarbinnen de interacties verschillend zijn. Het *ecologische centrum* is thuis, de eigen kamer; de *ecologische nabijheid* omvat de straat en de buurt waarin men leeft; de *ecologische sectoren* zijn de zones waarin het kind frequent, soms dagelijks komt, maar die welbepaalde functies hebben (school, sportclub,...); de *ecologische periferie* zijn zones van gelegenhedencontacten (Baacke 1979; Van Gils 2000a: 18). Deze ecologische zones zijn niet alleen ruimtelijk: ze impliceren ook een nabijheid of vertrouwdheid in de tijd, en een ontwikkelingsdimensie (het kind leert geleidelijk meer en meer zones kennen).<sup>5</sup> De publieke ruimte waar kinderen het meest en het liefst vertoeven is de zone van de ecologische nabijheid: de eigen buurt. Harden (2000) wijst erop dat kinderen niet alleen een

---

<sup>5</sup> Een andere, klassiek geworden indeling is de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner (1979).

Daarin wordt een onderscheid gemaakt tussen het microsysteem (de onmiddellijke omgeving), het mesosysteem (de school en de familie), het exosysteem (waar kinderen geen deel van uitmaken maar die wel een invloed op hun leven uitoefent, b.v. werkplaatsen of sociale systemen zoals ouderschapsverlof), en het macrosysteem (wetgeving, waarden, gewoonten).

onderscheid maken tussen de private sfeer van de familie en het huis enerzijds, en de vrij onbekende (tegelijk beangstigende en uitdagende) publieke sfeer anderzijds. Tussen privaat en publiek zit de *lokale sfeer* (Harden 2000: 49-51): de buurt (straat, dorp,...), met het netwerk van vrienden. De plekken en personen in deze lokale sfeer zijn vertrouwd en goed gekend. Deze sfeer is voor kinderen duidelijk onderscheiden van de publieke orde. Dat stelt ook de ouders gerust: de mensen die de kinderen ontmoeten, zijn bekenden. Anderzijds kan dit voor kinderen lastig zijn: het beperkt hun privacy. De lokale sfeer is niet zo gesloten als de private sfeer: de publieke sfeer kan er soms binnendringen, en de interpretatie van een bepaalde zone kan veranderen naargelang het tijdstip (als het donker is wordt een plaats gevaarlijker) of door specifieke incidenten die er zich hebben afgespeeld. Terwijl de lokale sfeer of ecologische nabijheid voor kinderen de plaats bij uitstek vormt voor exploratie en ontmoetingen, is tegelijk het belang van ecologische sectoren toegenomen: de leefwereld van kinderen is meer en meer opgebouwd uit 'eilanden' die elk met specifieke activiteiten, personen en interactiepatronen verbonden zijn (Zeijher en Zeijher 1994: 17-30).

Uit kwalitatief onderzoek over de relatie van kinderen met hun woonomgeving blijkt duidelijk dat zij hun vertrouwde leefomgeving in de eerste plaats waarderen omwille van de sociale interacties, met andere kinderen en met volwassenen, die zij daarin kunnen aangaan en waarnaar ze ook actief op zoek gaan (Van Gils 2000a; Zeijher en Zeijher 1994). Door met vrienden om te gaan, leren kinderen ook de buurt zelf kennen, en zo wordt de 'vertrouwde' buurt gaandeweg steeds groter (Christensen 2003). De straat en de eigen buurt zijn voor kinderen de plek bij uitstek om zich een identiteit te creëren: enerzijds een plaats waar ze buiten de directe controle van hun ouders komen, anderzijds een plaats die hen in contact brengt met de ruimere wereld van oudere kinderen en volwassenen (Matthews 2003). Oudere kinderen, vanaf ongeveer 13 jaar, onderscheiden plaatsen niet vaak meer in termen van hun vertrouwdheid of onbekendheid. Zij waarderen sommige plaatsen eerder omdat ze er uit het zicht zijn van de volwassenen, en andere plaatsen (zoals winkelcentra) omdat ze volop openbaar zijn en waar ze kunnen kijken en zich laten bekijken. Waar de straat voor kinderen van 11 jaar in de eerste plaats een plek is van spel en avontuur, is ze bij kinderen van 13 jaar al veeleer vooral een sociale ontmoetingsplaats geworden. Voor oudere tieners is ze ook een plek van vrijheid (Matthews 2003: 104, 109-110). De overgang van de lagere naar de middelbare school rond de leeftijd van 11 jaar – die centraal staat in het netwerkproject – impliceert dus een significante verbreding van de dagelijkse leefwereld van veel kinderen (Christensen en O'Brien 2003: 6-7). De mobiliteit van kinderen hangt met andere woorden nauw samen met hun identiteit, onafhankelijkheid en het uitbouwen van sociale relaties.

## 2. DE METHODOLOGIE VAN KWALITATIEF ONDERZOEK BIJ KINDEREN

Kwalitatief onderzoek bij kinderen kent in principe dezelfde kenmerken, sterke en zwakke punten als ander kwalitatief onderzoek van de sociale werkelijkheid. Wel zijn een aantal problemen meer uitgesproken: het gaat dan vooral om het aanwenden van passende onderzoeksmethoden, de relatie tussen onderzoeker en onderzochte, en ethische overwegingen. In deze literatuurstudie zullen we dus zowel aandacht hebben voor algemene methodologische kwesties van kwalitatief onderzoek die ook voor onderzoek bij kinderen relevant zijn, als voor problematieken die specifiek naar voor komen in het onderzoek bij kinderen.

In de algemene inleidende boeken of handboeken over kwalitatief onderzoek (Flick 1998; Denzin en Lincoln, red. 2000; Maso en Smaling 1998; Marshall en Rossman 1995; Bloor e.a. 2001; Morgan 1998) wordt erg weinig aandacht besteed aan de verschillende soorten onderzoekspopulaties en de mogelijke gevolgen daarvan; meer specifiek is de aandacht voor onderzoek bij *kinderen* in deze algemene literatuur eigenlijk onbestaande.

Anderzijds staat de literatuur over de methodologie van onderzoek bij kinderen nog in zijn kinderschoenen. Nochtans dringt een debat hierover zich op, zoals James e.a. (1998: 191) stellen, omdat de nieuwe visie op het kind als sociale actor met een eigen waarde ook implicaties kan hebben voor de onderzoekspraktijk.

Hieronder hebben we eerst aandacht voor de specifieke eigenheid van kwalitatief onderzoek. Daarna gaan we in op enkele kwalitatieve methodes van dataverzameling, in het bijzonder toegepast bij kinderen. Tevens wordt enige aandacht besteed aan de methodologische en ethische kwaliteit van kwalitatief onderzoek met kinderen. We besluiten met de recapitulatie van enkele aspecten die voor dit specifieke onderzoeksproject en zijn onderzoekspopulatie – een onderzoek naar de vervoersautonomie en afhankelijkheid van kinderen tussen 10 en 13 jaar – relevant zijn.

De methoden van data-analyse in kwalitatief onderzoek – het confronteren van gegevens en theorie, bijvoorbeeld via codering – zullen we in deze literatuurstudie niet behandelen, omdat zij op zich niet samenhangen met de populatie die onderzocht wordt (bijvoorbeeld kinderen).

### 2.1 Kwalitatief onderzoek

Kwalitatieve benaderingen van de sociale werkelijkheid gaan ervan uit dat mensen altijd leven in een wereld die zij op sociaal en cultureel geconstrueerde manieren ervaren, interpreteren (betekenis geven) en zelf vorm geven.<sup>6</sup> Kwalitatief onderzoek wil nagaan hoe dat precies gebeurt: hoe verhouden mensen zich met hun omwereld (en dus met andere mensen, maar ook met de materiële omgeving, hun verleden, het bovennatuurlijke,...)? "The province of qualitative research... is the world of lived experience, for this is where the individual belief and action intersect with culture" (Denzin en Lincoln 2000: 8). Mensen leven nooit in een vacuüm: wat ze ervaren, zeggen, doen, voelen, vinden,... is altijd in een hele context ingebed. Die context wordt expliciet mee betrokken in kwalitatief onderzoek.

---

<sup>6</sup> De mens en de wereld waarin hij leeft zijn dus niet van elkaar gescheiden maar steeds met elkaar elkaar verweven. De fenomenologische observatie dat 'zijn' noodzakelijkerwijze 'in-de-wereld-zijn' impliceert (Heidegger) vormt onder meer de basis van de kwalitatieve benadering van kinderen die door Bleeker en Mulderij (1984) voorgestaan wordt. Kwalitatieve onderzoeksbenaderingen worden ondersteund door interpretatieve of constructivistische theorieën zoals de fenomenologie en het symbolisch interactionisme.



Kwalitatief onderzoek is moeilijk te definiëren (Denzin en Lincoln 2000: 7). Het heeft geen eigen paradigma of methode en behoort niet tot één discipline. Daarom wordt het doorgaans gedefinieerd door een aantal kenmerken ervan op te sommen.

Samengevat zouden we kwalitatief onderzoek als volgt kunnen omschrijven (vgl. Flick 1998: 4-7; Maso en Smaling 1998: 9-10; Denzin en Lincoln 2000; Silverman 1993): het is empirisch onderzoek

- dat getrouw is aan de onderzochte werkelijkheid en dat bijgevolg de complexiteit en diversiteit van de menselijke werkelijkheid wil onderzoeken zoals die door de onderzochten in een bepaalde, natuurlijke context sociaal wordt gecreëerd, ervaren en betekenis gegeven;<sup>7</sup>
- dat gebruik maakt van een inductieve methodologie, met een open en flexibele dataverzameling en -analyse die ruimte laten voor onvoorziene opinies of gebeurtenissen (een sterke voorstructurering wordt dus vermeden), en van (diverse) methoden en theorieën die passen bij (d.i. bepaald worden door) de aard van het onderzoek;
- dat een reflexieve aandacht aan de dag legt voor de rol van de onderzoeker en voor diens relatie met de onderzochten.

Kwalitatief onderzoek gebeurt dan ook vooral met methoden die de complexiteit van betekenisgeving en de door mensen beleefde realiteit niet al teveel geweld aandoen, zoals participerende observatie, open en halfgestructureerde interviews en focusgroepen. Om nauw aan te sluiten bij de bestudeerde menselijke leefwereld maakt de analyse gebruik van de alledaagse, natuurlijke taal (veeleer dan van wiskundige modellen, zoals in kwantitatief onderzoek). Bovendien is kwalitatief onderzoek in grote mate cyclisch: het onderzoek test geen vooraf gestelde hypothesen (zoals kwantitatief onderzoek dat doet) maar vordert inductief, door voortdurend heen en weer te gaan tussen dataverzameling en -analyse, en tussen empirische gegevens en theoretische modellen. Die theorie blijft voldoende dicht bij de data – ze rijst er idealiter uit op en wordt er alleszins mee door vormgegeven –, en de waarde van een kwalitatief onderzoek ligt in grote mate in de mate waarin onderzoeksresultaten en theorie (of verklaring) op elkaar inhaken. Kennis is hoe dan ook altijd voorlopig, omdat ze contextueel is: gebonden aan bepaalde (historisch en cultureel beïnvloede) onderzoeksgegevens, en te begrijpen als deel van een breder geheel van wetenschappelijk onderzoek en theorievorming. Kennis, ook wetenschappelijke kennis, is tevens altijd perspectivistisch: een bepaalde benadering kijkt vanuit een welbepaald standpunt naar de werkelijkheid. De onderzoeker ziet met die kijk dus bepaalde dingen erg goed, maar andere dingen kan hij er veel minder goed of zelfs helemaal niet mee zien.<sup>8</sup>

In de sociale wetenschappen staat kwalitatief onderzoek tegenover *survey-onderzoek*: onderzoek waarbij een (groot) aantal mensen mondeling, schriftelijk of telefonisch op een systematische manier wordt ondervraagd over een groot aantal begrippen die meestal betrekking hebben op meningen, motieven, attitudes, persoonskenmerken. De systematische en grootschalige natuur van survey-onderzoek laat toe om de resultaten te kwantificeren en statistisch te verwerken, zodat tussen verschillende variabelen correlaties kunnen worden gelegd en subgroepen van de onderzochte populatie makkelijk met elkaar vergeleken kunnen worden. Anderzijds kan dergelijk onderzoek de complexe en actieve manieren waarop mensen hun leefwereld betekenis geven en beleven, niet adequaat vatten.

Door zijn gerichtheid op complexiteit of diepgang is kwalitatief onderzoek vaak kleinschalig. Veeleer dan om de veralgemening van de onderzoeksresultaten naar een bredere populatie gaat het in kwalitatief

---

<sup>7</sup> Kwalitatief onderzoek gaat (in eerste instantie) over 'kwaliteiten', die niet op kwantitatieve manieren kunnen worden uitgedrukt: de aard of waarde van iets, belevingen, meningen, gevoelens, houdingen, kenmerken,... die iets of iemand maken tot wat het is.

<sup>8</sup> Het is dus juist om ook wetenschappelijk onderzoek op te vatten als een laterale, zijdelingse blik op de werkelijkheid, veeleer dan een blik van bovenaf, een allesomvattend overzicht.

onderzoek om het documenteren van het unieke van een verschijnsel of van de variatie van verschijnselen.<sup>9</sup>

Een voorbeeld van een kwalitatieve onderzoeksbenadering die vaak in onderzoek bij kinderen voorkomt, is het zogenaamde belevingsonderzoek.<sup>10</sup> “Bij onderzoek naar de ‘beleving’ van mensen wordt gevraagd naar het geheel van gevoelens, waarderingen en ervaringen van individuele mensen (of kinderen) met betrekking tot een bepaalde situatie of een verschijnsel, of anders gezegd: naar de wijze waarop die mensen daaraan betekenis verlenen” (Eggermont 1999: 173). Daartoe zijn kwalitatieve onderzoeksmethoden onontbeerlijk. Van Gils (1991, 1992, 2000a) ziet belevingsonderzoek als een specifieke vorm van kwalitatief onderzoek die zich richt op de verschillende zingevingsprocessen die mensen hanteren om betekenis te geven aan hun omwereld. De mens wordt in belevingsonderzoek dus expliciet als actor erkend. In sociologisch opzicht betekent dat bijvoorbeeld dat het ‘referentiekader’ van een bepaalde groep, zoals ‘kinderen’, kan worden onderzocht. Dit kader is een door de leden van die groep gedeeld geheel van opvattingen, ervaringen en belevingen dat voortdurend ontwikkeld wordt via processen van betekenisgeving. Referentiekaders zijn de manier waarop je de realiteit bekijkt en begrijpt en ermee omgaat. Tot die referentiekaders behoren zeer onmiddellijke *belevingen*, meer consistente *ervaringen*, en minder contextgebonden *inzichten* of opinies (zie Van Gils 1992: 81-83).<sup>11</sup> Kwalitatief onderzoek dient zich niet alleen te richten op kennis of meningen van mensen, maar moet ook nagaan hoe mensen de wereld rond zich beleven en ervaren. Omdat kinderen meer belang hechten aan concrete belevingen en ervaringen dan volwassenen, geldt dit des te meer voor onderzoek over kinderen. Belevingsonderzoek gebeurt met name via participerende observatie, en ook via groepsdiscussies, zoals filosofie met kinderen.

Kwalitatief onderzoek kan een beroep doen op diverse methodes van dataverzameling. Op die methodes gaan we hieronder dieper in, voor zover ze interessant zijn voor onderzoek bij kinderen.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> De selectie van de populatie of de onderzochte gevallen gebeurt in kwalitatief onderzoek zelden via een toevalssteekproef; dat zou weinig zin hebben omdat het aantal onderzochte gevallen zelden groot genoeg is om representatief te kunnen zijn. Kwalitatief onderzoek maakt soms gebruik van doelgericht steekproeftrekken: op zoek gaan naar de hele variatie in een bepaald fenomeen, inclusief de extreme gevallen. Bij theoriegericht steekproeftrekken (een specifiek geval van doelgericht steekproeftrekken) wil het onderzoek een hypothese toetsen en wordt dus doelbewust gezocht naar negatieve gevallen (Maso en Smaling 1998: 78-79).

<sup>10</sup> De term ‘belevingsonderzoek’ stamt uit de ‘tweede Utrechtse school’ van pedagogen die zich in de jaren zeventig en tachtig bezig hielden met fenomenologisch pedagogisch onderzoek (zie Bleeker en Mulderij 1984). Omdat zij zich voornamelijk wilden bezighouden met opvoedingssituaties in het alledaagse leven – hun onderzoek werd vaak ‘leefwereldonderzoek’ genoemd – gebruikten ze vooral kwalitatieve onderzoeksmethodes (Eggermont 1999: 174). Zo ontstond midden de jaren tachtig de term ‘belevingsonderzoek’.

<sup>11</sup> Een beleving is “een act, een onmiddellijke reactie op een gebeuren, gekenmerkt door een gevoelsmatige inslag en te begrijpen in de context van een persoonlijk zingevingsproces” (Van Gils 1992: 82). Een ervaring is een interactie tussen voelen en symbolen, een proces. “De ervaringsstroom is de neerslag van belevingen waarbinnen door de interactie met de buitenwereld en de binnenwereld voortdurende nieuwe betekenissen worden gegenereerd” (ibid.: 83). Ervaringen zijn consistente, met elkaar verbonden belevingen (Van Gils 2000a: 12-13). Belevingen, ervaringen en inzichten zijn dus telkens meer uitgekristalliseerde en stabielere componenten van een referentiekader. Al lijken ze niet contextgebonden, toch staan ook inzichten/opinies nooit los van de beleefde, situationele werkelijkheid.

<sup>12</sup> Dit is dus geen exhaustieve opsomming van kwalitatieve methodes. Zo kunnen we nog documentenonderzoek vermelden: kwalitatief onderzoek aan de hand van geschreven of andere

Verbale methodes, waarbij onderzochte mensen worden ondervraagd, worden het vaakst gebruikt (zie par. 2.2); eerst bespreken we een aantal algemene kenmerken en enkele technieken van het individuele interview en de focusgroep, waarna de aandacht specifiek uitgaat naar het gebruik van deze methodes bij kinderen (inclusief het *paired pal interview* en filosoferen met kinderen). De andere klassieke manier van dataverzameling bij kwalitatief onderzoek, observatie en participerende observatie, wordt hierna besproken, met specifieke aandacht voor onderzoek bij kinderen (2.3). Vervolgens worden taakgerichte methodes behandeld, die vaak specifiek of voornamelijk bij kinderen worden gebruikt (2.4). Na deze discussie over de verschillende methodes van dataverzameling gaat de aandacht kort uit naar *peer research*: onderzoek over kinderen dat mede door kinderen wordt uitgevoerd (2.5). Tenslotte wijzen we op enkele kwesties i.v.m. de methodologische en ethische kwaliteit van onderzoek met kinderen (2.6).

## 2.2 Verbale methoden van kwalitatief onderzoek

### 2.2.1 Individueel interview

Het interview is veruit de meest gebruikte kwalitatieve onderzoeksmethode, ook in het onderzoek met kinderen. Via een individueel face-to-face gesprek probeert de interviewer te achterhalen hoe de geïnterviewde, als subject, omgaat met de onderzochte kwestie: hoe hij haar ervaart, betekenis geeft, probeert te veranderen,...

Interviews leveren voldoende rijke informatie op om in een onderzoek gebruikt te kunnen worden als enige onderzoeksmethode. Toch worden ze vaak omringd door bijkomende onderzoeksmethodes, zoals focusgroepen (cf. infra: 2.2.2) of non-verbale methodes. Af en toe zijn ze slechts een beperkt onderdeel van een onderzoek, zoals in een etnografische studie die doorgaans vooral op participerende observatie is gebaseerd.

#### Interviewtypes

Er kunnen diverse soorten interviews worden onderscheiden, onder meer naargelang de mate waarin de structuur van het gesprek, de gespreksthema's en de antwoordmogelijkheden reeds vooraf vast liggen.

In een (sterk) **gestandaardiseerd en gestructureerd interview** antwoorden alle respondenten op dezelfde, vooraf vastgelegde vragen. Meestal zijn er weinig open vragen. Deze methode is niet erg flexibel en is weinig kwalitatief: ze laat de geïnterviewde weinig kans om eigen thema's naar voor te brengen (Fontana en Grey 2000: 649-651).

Een echt **open, ongestructureerd interview** is daar helemaal tegengesteld aan. Het wordt vooral gebruikt in etnografisch onderzoek. In principe is er maar één beginvraag; andere vragen sluiten rechtstreeks aan op wat de respondenten zeggen (Maso en Smaling 1998: 88-95). De antwoorden worden dan geëxploreerd: alle aspecten van het antwoord komen aan bod. Daarna kunnen nog de verschillende topics die de onderzoeker wou behandelen, samen met de respondent worden overlopen. Het absoluut vaakst gebruikte type interview is het **halfgestructureerde interview**. Een aantal vooraf vastgelegde 'te behandelen' onderwerpen wordt in de loop van het interview overlopen, maar met relatief open vragen, en in de volgorde en op de manier die zich in de loop van het gesprek aandienen. Bovendien brengt het interview nieuwe onderwerpen aan. Het interview verloopt aan de hand van een leidraad: een interviewschema met de topics die behandeld moeten worden. Die leidraad moet echter flexibel gebruikt worden (Flick 1998: 94-95). Het gesprek moet immers voldoende open zijn, zodat de

---

materiële, volledig of deels door mensen gemaakte voorwerpen. Met name historisch onderzoek doet beroep op onderzoek van documenten, zoals archieven of briefwisseling. Ook materiële voorwerpen – kunst, gebruiksvoorwerpen,... – kunnen hierin betrokken worden.

geïnterviewde ook zijn eigen agenda aan bod kan laten komen. De interviewer staat vooral stil bij gebeurtenissen, ervaringen, opinies,... die de geïnterviewde zelf als cruciaal omschrijft en gaat in op de betekenisgeving van de respondenten zelf. De flexibiliteit van het halfgestructureerde interview, en het evenwicht tussen openheid en gerichtheid op specifieke onderzoekskwesties maken het tot een onderzoeksmethode die voor zeer veel kwalitatief onderzoek erg bruikbaar is, ook in onderzoek bij kinderen.

Een specifiek type van open interview is het **biografisch interview** of *life history interview*: een uitvoerig, diepgravend en zo open mogelijk interview waarin respondenten hun levensverhaal vertellen (Kelchtermans 1999; Flick 1998: 98-113). De nadruk ligt op het verhaal dat de geïnterviewde doet en de ontwikkelingen daarin. De geïnterviewde wordt gezien als expert en theoreticus van zichzelf. De structurering door de interviewer is beperkt, vnl. in het begin (inleidende vraag) en op het einde (afsluitende, meer specifieke vragen). Een biografisch interview kan de door de geïnterviewde ervaren interne logica van processen goed aan de oppervlakte brengen. Zo toonde een studie van Blanc e.a. (1996), die ook participerende observatie gebruikte, zeer goed hoe (kans)arme stadskinderen in de Filippijnen, India, Brazilië, Kenia en Italië in een steeds diepere crisis geraakten, en tegelijk hoe groot hun veerkracht is. Mogelijke nadelen van dergelijke uitgebreide interviews zijn dat de enorme hoeveelheid tekst die ze opleveren niet altijd makkelijk te verwerken is, en dat niet iedereen verbaal even sterk is. Ze zijn ook weinig geschikt om er feiten mee verzamelen.

We vermelden nog zelden gebruikte interviewtypes zoals het *focused interview* (Flick 1998: 77-82), dat volgt op een stimulus, zoals een film, waarop de geïnterviewden reageren, en het *semi-standardized interview* (ibid.: 82-88), waarin de antwoorden van de geïnterviewde na het interview, samen met hem, meer gesystematiseerd worden in een grafische structuur.<sup>13</sup>

### Voor- en nadelen van (halfgestructureerde) individuele interviews

#### *Voordelen:*

- een interview levert rijke, complexe gegevens op. Het gaat dieper dan bijvoorbeeld de discussie in focusgroepen. De geïnterviewde kan immers lang ononderbroken spreken.
- Een individueel interview is privater dan een groepsdiscussie, zodat de geïnterviewde dingen kan zeggen zonder dat bijvoorbeeld zijn vrienden het horen of weten.
- een reeks interviews, en de analyse ervan, kan door meerdere personen worden uitgevoerd, zodat de betrouwbaarheid van het onderzoek kan worden vergroot.

#### *Nadelen:*

- een interview is een tamelijk artificiële situatie. Voor sommige mensen, die gewoon zijn om uitvoerig hun mening te geven of hun gedachten te formuleren, is een interview niet zo onvertrouwd. Anderen zullen er zich minder op hun gemak mee voelen, en dat geldt des te meer voor kinderen, die niet gewoon zijn om lange individuele interacties te hebben met een onbekende volwassene.
- Wat mensen zeggen te doen, hoeft niet altijd veel te maken te hebben met wat ze werkelijk doen. Data uit interviews mogen dus zeker niet naïef geïnterpreteerd worden. In die zin is het interview, toch als het over gedragingen en feiten gaat, een minder ideale onderzoeksmethode dan observatie. Maar ook houdingen, opvattingen, motiveringen voor gedrag,... zijn niet altijd makkelijk in woorden uit te drukken.

---

<sup>13</sup> Zo moeten zowel zijn impliciete als expliciete assumpties over een bepaalde kwestie tot uiting komen. Dit is een nogal ingewikkelde methode die erg veel reflexiviteit van de respondent vraagt en weinig geschikt lijkt voor kinderen. De onderzoeker herformuleert de visies van de respondent om ze beter te kunnen omschrijven en dan terug aan hem voor te leggen. Dat gebeurt via open vragen, hypothetische vragen ('zou dit mogelijk zijn?'), en confronterende vragen (alternatieven presenteren).

- Wie de interviewer is (geslacht, leeftijd, voorkomen,...) en welke zijn of haar relatie met de geïnterviewde is, kan de resultaten van het interview beïnvloeden (de zgn. interviewereffecten).

## 2.2.2 Focusgroepen

Focusgroepen zijn een onderzoeksmethode waarbij kwalitatieve data worden gegenereerd door een halfgestructureerde discussie, gewoonlijk in kleine groepen, die gefocust is op specifieke onderzoeksvragen.<sup>14</sup>

Focusgroepen worden zelden als enige onderzoeksmethode gebruikt. Heel vaak, zeker in onderzoek bij kinderen, worden ze gecombineerd met individuele interviews, waar ze zeer complementair mee zijn. Soms krijgen ze slechts een beperkte rol, als louter hulpmiddelen die andere methodes aanvullen (Bloor e.a. 2001: 8-16). Zo kunnen focusgroepen voorafgaand aan een survey-onderzoek worden gehouden: ze kunnen dan een inzicht bieden in mogelijk relevante variabelen, in de eigen terminologie van de groep,... Omgekeerd kunnen ze aan de data uit een survey-onderzoek een interpretatiekader geven. Focusgroepen worden ook gebruikt om onderzoeksbevindingen met de participanten te toetsen en aan hen mee te delen.

### Algemeen

In de eerste plaats zijn focusgroepen bijzonder geschikt om groepsnormen te bestuderen. De groepsdiscussies brengen aan het licht hoe *normatieve oordelen* worden gevormd; ze tonen de *betekenissen* die achter opinies liggen, én de *dynamische groepsprocessen* waarin betekenissen en opinies worden gevormd. Focusgroepen tonen zo aan dat normen vaak slechts voorlopig, ambigu, contextueel zijn (Bloor e.a. 2001: 4-7).

Deelnemers aan de groepsdiscussie haken op elkaar in, bouwen verder op elkaars ideeën of contesteren ze, en juist dat leidt tot informatie die een individueel interview nooit zou opleveren, onder meer omdat de interviewer heel wat *inside* kennis mist. Er worden door de ondersteuning van de andere leden van de groep (andere kinderen bijvoorbeeld) ook meer riskante ideeën geopperd die de deelnemers anders niet zouden uiten (Lewis 1992).

De moderator moet de groepsdiscussie vergemakkelijken maar niet controleren. Zelf blijft hij neutraal. Hij moet er wel voor zorgen dat niemand de discussie helemaal domineert en moet duidelijk maken dat verschillende meningen juist geapprecieerd worden, en dat er geen 'correcte' of 'foute' antwoorden zijn. Hij moedigt de meer timide leden aan om ook hun zeg te doen. Toch is zo weinig mogelijk sturing aangewezen (Bloor e.a. 2001: 48-50; Flick 1998: 115-122; Carey 1994: 231-232).

### Samenstelling van focusgroepen

De samenstelling van focusgroepen (zie Bloor e.a. 2001: hfdst 2) hangt vooral af van de onderzoeksopzet en vraagt enige specifieke aandacht.

**Selectie:** interactie in de groep is enorm belangrijk, dus moet er voldoende diversiteit zijn om de discussie aan te moedigen. Tegelijk mag de groep niet té heterogeen zijn, want dat leidt tot conflicten of onbegrip. Mensen (ook onbekenden) zullen eerder informatie met elkaar delen met gelijkaardige mensen (Carey 1994: 229). De keuze hangt mee af van de doelstelling: erg diverse mensen samenbrengen leidt tot een heel gamma aan meningen, terwijl je met een meer homogene groep meer diepgaande informatie zult krijgen (Bloor e.a. 2001: 20). Verschillen in status of macht kunnen de

<sup>14</sup> Vaak wordt elke vorm van groepsdiscussie nu een focusgroep genoemd, maar groepsdiscussies kunnen sterk verschillen in de mate waarin ze al dan niet formeel of gestructureerd zijn, geleid worden,... (Fontana en Grey 2000: 651-652). Doorgaans wordt met een focusgroep toch een discussie in een kleine groep bedoeld, waarbij de moderator het gesprek niet zozeer leidt maar wel vergemakkelijkt. De discussie is vrij open, maar wel gefocust op het te onderzoeken thema.

discussie erg beïnvloeden / bemoeilijken; ook zijn er bestaande hiërarchieën in *peer groups*, zoals in scholen. Individuele interviews zijn dan een goede aanvulling, omdat ook 'marginale' meningen gehoord worden (ibid.: 20-21).

Is de focusgroep een reeds bestaande groep, of zijn de deelnemers vreemden voor elkaar (Bloor e.a. 2001: 22-24)? Reeds bestaande groepen zullen natuurlijker met elkaar omgaan en kunnen wijzen op verschillen tussen wat leden zeggen en wat ze feitelijk doen. Ze zijn ook makkelijker te rekruteren. Anderzijds voelen groepen onbekenden zich soms vrijer om openlijk over iets te spreken. Ze tonen ook makkelijker aan dat vanzelfsprekendheden niet zo vanzelfsprekend zijn. Nadeel is dan weer dat ze meer tijd nodig hebben om 'op te warmen' en minder samenhangend zijn.

**Grootte:** Meestal wordt 6 à 8 deelnemers per groep aangeraden, al bestaat onderzoek met groepen van 3 tot 14 deelnemers (Bloor e.a. 2001: 26-28). Kleine groepen kunnen voordelig zijn om een erg complexe topic te bespreken, als je met experts te maken hebt of andere mensen met autoriteit die voldoende willen beluisterd worden. De kwaliteit van de data gaat ook doorgaans vooruit met kleine groepen van 4 à 6 personen (Carey 1994: 229). In dergelijke kleine groepen moet iedereen wel komen opdagen, en een gebrek aan deelnemers is waarschijnlijk de belangrijkste oorzaak van het falen van onderzoek met focusgroepen (Bloor e.a. 2001: 30-35). Als een paar personen in een kleine focusgroep weinig zeggen, heb je weinig aan de hele discussie. Grote groepen kunnen dan weer moeilijk te modereren zijn, en zijn frustrerend voor deelnemers die vinden dat ze niet genoeg aan bod gekomen zijn. Het aantal deelnemers heeft ook een grote invloed op de transcriptie: meer deelnemers maakt dat moeilijker.

**Hoeveel groepen** er worden samengesteld (Bloor e.a. 2001: 28-29) hangt af van het onderzoeksplan, de eventuele verdeling(en) van subgroepen in de populatie, en van praktische beperkingen. Hoe meer gesegmenteerd de onderzoekspopulatie is, des te meer focusgroepen nodig zijn. In elk geval is het zaak om de diversiteit in de onderzoekspopulatie te kunnen onderzoeken. Focusgroepen worden dus meestal gelinkt aan bekende relevante variabelen (bijvoorbeeld stad of platteland, sociale klasse, gender) die met elkaar vergeleken kunnen worden. Aan minderheden kan specifiek aandacht besteed worden door extra groepen voor hen te rekruteren (zie b.v. Armstrong e.a. 2000). Dat die minderheden daardoor proportioneel 'oververtegenwoordigd' zijn, is geen probleem: het gaat erom voldoende groepen en voldoende diversiteit in kaart te brengen.

## Voor- en nadelen van focusgroepen

### Voordelen:

- De fundamentele kenmerken van focusgroepen zijn ook het grootste voordeel ervan: ze genereren *discussie* en zorgen zo voor een *diversiteit* aan standpunten. De interacties liggen relatief dicht bij dagelijkse vormen van interactie: deelnemers haken op elkaar in, redeneren of argumenteren. Zo kunnen heel wat visies via focusgroepen geëxploreerd worden. "The singularity of focus groups is that they allow social researchers to observe the most important sociological process – collective human interaction. Furthermore they enable researchers to gather large amounts of information about such interactions in limited periods of time" (Madriz 2000: 836). Door de groepsdynamiek gaat het focusinterview de individualistische vertekening in veel onderzoek tegen (Madriz 2000).
- Focusgroepen respecteren de inbreng van de onderzoekssubjecten. De deelnemers kunnen de discussie in zekere mate sturen, zodat hun eigen benadering en bezorgdheden aan bod kunnen komen. Omdat de onderzoeker zich vooral beperkt tot het vergemakkelijken van het gesprek, is het de groep die de inhoud van het gesprek bepaalt, en dus ook de eigen termen gebruikt en eigen categorieën creëert (Bloor e.a. 2001: 7). In die zin kunnen focusgroepen bijdragen tot *empowerment*: de deelnemers spreken hun ideeën uit, trekken de discussie naar dingen die zij zelf belangrijk vinden, en kunnen zo identiteit en zelfwaardering vinden (Madriz 2000: 847). Omdat individuele interviews vaak intimiderend gevonden worden, zeker door onderdrukte groepen of minderheden, worden focusgroepen gezien als een meer egalitair

alternatief, dat bijvoorbeeld in feministisch onderzoek vaak wordt gebruikt (Madriz 2000). Anderzijds mogen focusgroepen niet zomaar worden beschouwd als de 'authentieke stem' van het volk of een bepaalde bevolkingsgroep (Bloor e.a. 2001: 13-16).

#### *Nadelen:*

- De groepsdynamiek is het grote voordeel maar ook het grootste probleem van focusgroepen. Deelnemers van focusgroepen die elkaar niet vooraf hebben ontmoet, beoordelen elkaar makkelijk op basis van eerste indrukken. Vooral echter kunnen focusgroepen lijden onder groepsprocessen van zelfcensuur en van conformiteit: individuen kunnen verkiezen om hun (misschien afwijkende) mening niet te geven, of om ze aan te passen aan de dominante opinies binnen de groep (Carey 1994: 235-237).
- Focusgroepen leveren niet zo'n diepgaande kennis als een individueel interview dat kan.
- De transcriptie is tijdrovend. Focusgroepen zijn moeilijker te verwerken en correct uit te typen dan individuele interviews: sprekers overlappen elkaar, en het is niet altijd duidelijk wie wat zegt (Greig en Talor 1999: 132). Dat laatste probleem zal bij kinderen nog groter zijn.
- De data zijn erg complex; verschillende discoursniveaus kunnen zeer makkelijk door elkaar lopen. Dat maakt ook het coderen een heikele zaak. Zo is het kwantificeren van data (bijvoorbeeld het tellen van bepaalde termen) niet aan te raden, omdat personen die timide of onzeker zijn of langer moeten nadenken hun stempel niet op de discussie zullen drukken.
- Er worden veel vaardigheden gevraagd van de moderator, die de groepsdiscussie ordelijk moet houden en moet voorkomen dat bepaalde personen de discussie domineren en dat anderen zich al te afzijdig houden (Fontana & Grey 2000: 651-652). Een groter aantal deelnemers kan er ook makkelijker voor zorgen dat de discussie van het thema afdrijft (Lewis 1992).
- Focusgroepen zijn hoe dan ook altijd in zekere mate onvoorspelbaar, hoe zorgvuldig je ze ook samenstelt of zou kunnen samenstellen (Bloor e.a. 2001: 23). De groepsdynamiek maakt dat je weinig standaardisering voor meerdere groepsdiscussies kunt verkrijgen. Bovendien zullen er altijd meer dominante en meer passieve leden zijn.

### 2.2.3 Technieken bij verbale onderzoeksmethodes

**Selectie en rekrutering:** omdat kwalitatief onderzoek niet rechtstreeks gericht is op het generaliseren van resultaten, is een toevalssteekproef niet aangewezen. Welke diverse individuen of groepen onderzocht worden, wordt eerder bepaald door de onderzoeksvragen. Wel kan bijvoorbeeld toevallig gekozen worden uit lijsten die voor een bijbehorende survey werden gemaakt, of uit lijsten leerlingen van een klas. Eventueel kan een korte vragenlijst gebruikt worden om na te gaan wie relevant is voor een interview of focusgroep; dat is vaak comfortabeler dan dit verbaal na te gaan.

Men kan ook een tussenpersoon contacteren die dan anderen rekruteert (Bloor e.a. 2001: 31-33). Nadeel is dan wel dat de onderzoeker van die contactpersoon afhankelijk is. Die zal bovendien wellicht op een welbepaalde manier selecteren: zo zal een leraar misschien zijn beste of verbaal sterkste leerlingen uitkiezen. Informatie en richtlijnen voor die contactpersoon zijn dus zeker nodig.

Door deelnemers aan focusgroepen een korte vragenlijst te laten invullen vóór het gesprek begint (Bloor e.a. 2001: 39-41) kunnen hun persoonlijke gegevens verzameld worden, en wordt de tijd voor het gesprek opgevuld. Het interview of de groepsdiscussie wordt op band opgenomen om daarna getranscribeerd te worden. De bandopnemer kan vooraf even ter sprake gebracht en getest worden: die afleiding doet de eventuele spanning bij het begin van het gesprek wegebben (Van Gils 1992: 108). De deelnemers aan een groepsdiscussie kunnen zich bij deze gelegenheid ook aan elkaar voorstellen, indien dat nodig mocht zijn.



Het is van het grootste belang dat interviews of groepsdiscussies in een **ontspannen en vertrouwelijke sfeer** kunnen plaatsvinden. De omgeving waarin het gesprek gebeurt en de ordening van stoelen dragen daartoe bij; ook de aanwezigheid van voedsel (koekjes e.d.) blijkt verrassend belangrijk voor een goeie sessie met focusgroepen, want het geeft de deelnemers iets te doen. Extraverte personen kunnen beter naast de moderator zitten, die hen dan makkelijker kan leiden, terwijl verlegen personen beter tegenover de moderator zitten, zodat die oogcontact met hen kan houden en kan aanmoedigen (Carey 1994: 230). De inbreng van de interviewer of moderator is van het grootste belang in het scheppen van een ontspannen sfeer. Voor alle kwalitatieve onderzoeksmethoden, in het bijzonder die met kinderen, geldt dat het essentieel is dat een sfeer geschapen wordt waarin geen goede of foute antwoorden bestaan (Thomas en O’Kane 2003: 178). De gespreksleider moet neutraal blijven; hij of zij mag dus niet tonen of de indruk wekken het niet eens te zijn met de respondenten. Door af en toe iets te herhalen, te ordenen of samen te vatten creëert de gespreksleider een sfeer van vertrouwen en interesse en geeft de respondenten zelfvertrouwen. Die samenvatting gebeurt het best wat aarzelend, zodat de respondenten geneigd zijn om verdere verduidelijking te geven.

Interviews en groepsdiscussies worden best in een zo natuurlijk mogelijke situatie gehouden, waardoor er een minimum aan externe beïnvloeding is.

Dit alles impliceert dat gespreksleiders voor hun taak moeten opgeleid worden; ze moeten ook duidelijk gebriefd worden over het onderzoek en wat van hen verwacht wordt.

De **transcriptie** van interviews en focusgroepen kan nooit perfect zijn en is altijd tijdrovend.<sup>15</sup> Bij focusgroepen is het dus aan te raden om het aantal groepen tot een minimum te beperken, met dien verstande dat ze de hele waaier van verschillende groepskenmerken beslaan. Het is belangrijk om zoveel mogelijk *alles* op te schrijven, onopgesmukt, eventueel vergezeld van nota’s over lichaamstaal. Bij focusgroepen moeten de sprekers zo goed mogelijk geïdentificeerd worden. Hiervoor is het handig om iedereen zich bij het begin even te laten voorstellen. De moderator kan vaak de namen gebruiken: ‘wat vind jij, David?’, ‘dankjewel, Sarah’... (Bloor e.a. 2001: 59-62). Voor de deelnemers kan dat evenwel artificieel lijken (Lewis 1992).

Wanneer uitspraken van respondenten in de **rapportering** opgenomen worden, is het nodig om deze citaten voldoende ruim te houden, zodat de context van de uitspraak gezien wordt.

## 2.2.4 Verbale onderzoeksmethodes bij kinderen

### Algemeen

Interviews met kinderen, zeker jonge kinderen, worden onder meer beïnvloed door het feit dat kinderen snel afgeleid zijn, zich een wat verder verleden moeilijk kunnen herinneren (cf. Van Gils 1992), bepaalde waarnemingen overbenadrukken, hoe dan ook *een* antwoord willen geven (hoe nonsensicaal het ook is), en beperkte verbale capaciteiten hebben. Kinderen zijn ook erg gevoelig voor *leading questions* van de volwassen interviewer en zullen relatief snel geneigd zijn een door de interviewer gewenst antwoord te geven (Lewis 1992; Van Gils 2001: 101-103). Nochtans lijken die beperkingen vooral voor jongere kinderen te gelden en zijn deze problemen, mits de nodige aandacht, zeker niet onoverkomelijk. Vanaf ongeveer zeven jaar zijn kinderen in staat om individuele interviews en groepsdiscussies goed te begrijpen en te beantwoorden, en kwalitatief onderzoek met kinderen maakt er dan ook veelvuldig gebruik van.<sup>16</sup> Meteen zijn kinderen ook in staat om reflexief met hun antwoorden

<sup>15</sup> Voor de transcripties bestaan onder meer deze conventies: [ : hier wordt de spreker ‘overlapt’ door een andere spreker; (tekst): poging tot transcriptie, maar onzeker; ( ) onhoorbare woorden; \_ : nadruk van de spreker; **WOORD**: luid uitgesproken; [ ] : commentaar door de transcripteur, b.v. pauze, gelach,...

<sup>16</sup> Individuele interviews met kinderen worden onder meer gebruikt in Armstrong e.a. 2000; Kelley e.a. 1997; Mayall 2000; Montandon 1998; O’Brien e.a. 2000; Punch 2002a; Van Gils 1992; Weinger



om te springen, bijvoorbeeld naargelang het gewenste antwoord. Ze controleren dus al meteen wat ze al dan niet prijsgeven (Scott 2000: 101-102).

Ook de timing is van belang: op vrijdagmiddag vlak na speeltijd ga je een heel ander interview of groepsdiscussie krijgen dan op een vroege maandagmorgen (Jones en Tannock 2000: 91). Het is een voordeel indien groepsdiscussies die herhaald worden, een vast tijdstip krijgen – bijvoorbeeld elke week op een vaste dag en vast uur (ibid.).

De setting van het gesprek kan een niet te onderschatten invloed hebben op de kwaliteit ervan. Af en toe kan een interview wat van zijn kunstmatige karakter verliezen wanneer de onderzoekssetting rechtstreeks bij het onderwerp aansluit, zodat het zelfs wat in de richting van participerende observatie gaat. In een onderzoek over het dagelijks gebruik van de ruimte en de interacties daarin gingen Zeiher en Zeiher (1994) onder meer met de kinderen wandelen doorheen de wijk waarin de kinderen woonden; in die concrete context kunnen kinderen veel makkelijker praten over hun activiteiten. Ook in het onderzoek van O'Brien e.a. (2000) over de onafhankelijke mobiliteit van kinderen gaven wandelingen bijkomende informatie.

Een vertrouwde omgeving kan voor kinderen de klas zijn – want daar brengen ze heel veel tijd door en zijn ze, wellicht anders dan de interviewer, op hun eigen terrein –, maar het kan ook dat de klas vooral negatieve connotaties van werk, stress of autoriteit oproept (Mayall 2000: 123-125). Bij de kinderen thuis is de interviewer te gast, wat hem beperkingen oplegt (ibid.: 127-131). Over interviews in 'kinderdomeinen' (eigen plekken van de kinderen) bestaat weinig informatie. Het lijkt erg interessant om doen, maar het stelt wel methodologische problemen. Het wekt bijvoorbeeld het wantrouwen van ouders op – en met de (Britse) vrees voor vreemden is het typisch dat ouders toestemming moeten geven (Mayall 2000: 131-133).

Sommige kinderen zijn gewoon om vaak om te gaan met volwassenen. Kinderen uit tehuizen (instellingen), die dagelijks veel in contact komen met volwassenen, verkozen individuele interviews boven groepsgesprekken, onder meer omdat zij zich beter op hun gemak voelden bij volwassenen, met wie ze immers gewoonlijk al veel individueel contact hadden (Punch 2002a: 48-49). Kinderen die thuis woonden en in school werden ondervraagd verkozen veeleer een groepsdiscussie (ibid.).

Door het kind niet eenmalig maar kort op elkaar herhaald te interviewen, worden de activiteiten, de interactiepatronen en de hele leefwereld van het kind steeds duidelijker voor de onderzoekers, die zelf steeds minder als 'vreemden' werden beschouwd (Zeiher en Zeiher 1994: 211-212).

### **Specifieke voordelen van focusgroepen**

De toenemende belangstelling voor groepsdiscussies bij kinderen – i.p.v. het klassieke individuele interview – loopt niet toevallig parallel met de toenemende belangstelling voor het kind als sociaal wezen en als competente actor (Lewis 1992).

Praten met vrienden in kleine groepjes is voor kinderen een van de meest dagelijkse en belangrijke manieren om kennis op te doen (en zichzelf, hun gezin,... te vergelijken met anderen en zo de varianten van kind-zijn te ontdekken). Door naar deze conversaties te luisteren kan de onderzoeker dus erg veel leren. Juist in dergelijke gesprekken vormen kinderen vaak front tegen volwassenen (inclusief de onderzoeker) en tonen ze zo wat de categorie 'kind' inhoudt, wat ze delen met elkaar (Mayall 2000).

Een van de belangrijkste voordelen van het werken met focusgroepen is dat de ongelijke relatie tussen onderzoeker en onderzochte gemilderd wordt, vergeleken met het individuele interview. Bij kinderen is die ongelijkheid des te evidentier: de onderzoeker is een volwassene, en kinderen voelen zich makkelijk

---

2000; Zeiher en Zeiher 1994. Focusgroepen met kinderen worden onder meer gebruikt door Armstrong e.a. 2000; Goodenough e.a. 2003; Jones en Tannock 2000; Lupton en Bayley 2002; Mayall 2000; O'Kane 2000; Punch 2002a. Focusgroepen worden dan bijna altijd in combinatie met andere methodes gebruikt, of er worden andere onderzoekstechnieken in de groepsdiscussies geïntegreerd (b.v. Goodenough e.a. 2003). Het focusinterview kan ook een goede 'opwarmer' zijn voor een individueel interview, zodat de kinderen de interviewer dan al kennen (Punch 2002a: 48).

geïntimideerd en ook algemener slecht op hun gemak in een *one-to-one* situatie met een volwassene. In een focusgroep weten kinderen zich omringd met leeftijdsgenootjes, en het is ook met hen dat de interactie grotendeels gebeurt. Focusgroepen met kinderen verlopen in het algemeen goed, terwijl individuele interviews soms wat moeizamer verlopen (Armstrong e.a. 2000). Kinderen appreciëren de aanwezigheid van *peers* en het gezamenlijk nadenken (Punch 2002a: 48). Bovendien hebben kinderen minder de indruk dat het onderzoek hun kennis wil testen, iets wat bij een interview makkelijk het geval is (Goodenough e.a. 2003: 118).

Juist om een ontspannen sfeer te verkrijgen, bestaan focusgroepen bij kinderen meestal uit deelnemers die elkaar al kennen en met elkaar bevriend zijn. Kinderen vinden dit prettiger en vinden dat er betere resultaten mee bereikt worden (Lewis 1992; Stafford e.a. 2003). In *mixed gender* en *mixed age* groepen zullen sommige deelnemers makkelijker uitgesloten worden of zullen sommigen zich makkelijker verveeld voelen (Goodenough e.a.: 2003). Groepjes met enkel jongens of enkel meisjes zijn bij kinderen dan ook aan te raden (Lupton en Bayley 2002). Bij de samenstelling van focusgroepen is het beter om de leeftijdsverschillen beperkt te houden.

Focusgroepen met kinderen hebben (zoals die met volwassenen) meestal 5 à 6 deelnemers. Grotere groepen zijn doorgaans te gefragmenteerd. Sommigen vinden 3 of 4 deelnemers zelfs ideaal (zie Lewis 1992).

Ook een pauze tijdens een focusgroep waarin iets gegeten wordt, zorgt voor een informele sfeer en wat ademruimte (Goodenough e.a. 2003).

Scholen zijn soms bereid om focusgroepen te laten plaatshebben tijdens schooltijd als het aansluit op het curriculum, maar kunnen het evengoed ook lastig vinden. Maar schoolkinderen *buiten* de school rekruteren kan dan weer erg moeilijk zijn. Nadeel op school is dan weer de korte beschikbare tijd en het gevaar dat kinderen de focusgroep als een les beschouwen en weinig zullen meewerken. Anderzijds is de school wel een erg dagelijkse omgeving voor hen, wat over het algemeen de beste keuze is (Bloor e.a. 2001: 38). Hoe dan ook zal de plaats van samenkomst (b.v. het (on)gezellige karakter ervan) een invloed hebben op de data; in school zullen kinderen bijvoorbeeld hun hand opsteken als ze iets willen zeggen, terwijl ze dat op een plaats die ze kennen uit hun vrije tijd niet zullen doen. Een gezellige ruimte, waarbij onderzoeker en kinderen oogcontact hebben (bijvoorbeeld in een cirkel) is dan ook van belang.

### **Bijkomende methodes**

Om de vertrouwelijkheid van het onderzoek te bewaren maar toch informatie over gevoelige kwesties te verkrijgen kan kinderen na een interview of groepsdiscussie een meer anonieme manier aangeboden worden om toch nog hun zeg te doen. Zo maakte Punch (2002a: 49-51) gebruik van een 'secret box': na een interview of focusgroep over gevoelige zaken, waarin kinderen soms hadden aangegeven dat er problemen waren waarover ze nooit met iemand zouden spreken, werd een 'geheime doos' gecreëerd waarin kinderen teksten konden stoppen waarin ze anoniem over dergelijke problemen konden schrijven. Het moest duidelijk zijn dat de doos verzegeld was en bleef tot op het einde, en dat ze groot genoeg was, zodat de papiertjes goed door elkaar zouden zitten. Ook Goodenough e.a. 2003 gebruikten een soortgelijke methode. Dergelijke, meer anonieme bijkomende methodes kunnen ook de mogelijke zelfcensuur of conformiteit opvangen die eigen zijn aan de groepsdynamiek van focusgroepen. Zo kan kinderen na een focusgroep een korte open vragenlijst gegeven worden (Stafford e.a. 2003), waarin ze toch nog anoniem en ongehinderd hun mening geven over bepaalde kwesties.

Interviews of focusgroepen met kinderen worden heel vaak afgewisseld met of 'opgehangen' aan andere taken of stimuli; dat maakt ze afwisselend en leuk. Enkele voorbeelden:

- 'focusing exercises' (Bloor e.a. 2001: 42-48): taken zoals het ordenen van kaartjes met trefwoorden of statements (in volgorde van belangrijkheid, voorkeur,...). Die kaartjes kunnen dan verplaatst worden naargelang de discussie deze of gene richting uitgaat. Dit voedt de discussie, maakt vergelijking makkelijker en maakt het gesprek gevarieerder (Punch 2002a: 53-

54). De discussie kan ook geopend of gestimuleerd worden door een provocatieve stelling, een foto of filmpje, een tekst...

- 'Self-completion exercises' (Armstrong e.a. 2000): aanvullen van zinnen. Dergelijke technieken zijn iets meer gestandaardiseerd en dus over individuen of groepen heen vergelijkbaar.
- Foto's, tekstjes, videofragmenten uit soaps,... kunnen aangeboden worden als stimuli om het gesprek op gang te houden, of als aanzet tot het hele gesprek. Ze maken een probleem ook concreet. Brieven uit de 'hartsrubriek' van tijdschriften of 'common phrases' ('je zal het wel begrijpen als je ouder bent'...) provoceren gelach en discussie, en werken zeker in focusgroepen goed (Punch 2002a: 53). Stimulusmateriaal kan interessant zijn omdat kinderen minder dan volwassenen geneigd zijn om lange antwoorden te geven op open vragen (ibid.: 54). Visuele stimuli kunnen zeker bij kinderen onder de 11 jaar goed helpen, omdat ze alles veel concreter maken (Scott 2000: 102). Weinger (2000) maakte tijdens een interview over sociale klasse gebruik van foto's van huizen die aan de kinderen werden getoond en die verschillende sociale klassen representeerden. Er werd hen gevraagd om iets te zeggen over de kinderen en families die in de afgebeelde huizen zouden kunnen leven. De foto's hadden het voordeel dat de interviewer geen mogelijk beladen woorden als 'arm', 'middenklasse' of 'rijk' moest gebruiken. Na het tonen van de foto's volgden vier standaardvragen (vertel me over de mensen die in dit huis wonen; hoe zijn de volwassenen er; en de kinderen; welk kind zou je als vriend kiezen).

### **Paired-pal interview**

Dit is een variant op het individuele interview die soms bij kinderen gebruikt wordt (Mayall 2000; RBA Research 2003). Een kind mag een vriend of vriendin meenemen, en beiden worden dan samen geïnterviewd, het liefst op een plaats die voor hen vertrouwd is. Het kind kiest dus zelf wie het meeneemt. Deze techniek is erg geschikt om minder communicatieve of zelfzekere kinderen te bereiken; die kinderen voelen zich vaak weinig op hun gemak in individuele interviews, en soms ook in groepsdiscussies (RBA Research 2003: 5-6).

### **Filosoferen met kinderen**

Filosoferen met kinderen houdt in dat kinderen in een eigen onderzoeksgemeenschap – via begeleide gesprekken in groep – hun ideeën of vragen leren te verwoorden en zelf kritisch te ondervragen (zie o.m. Anthone en Mortier 1997; Heesen 1998; Van der Leeuw 1991; Van Gils 2000a).

Voor filosoferen is niet meer nodig dan denkvermogen, fantasie en belangstelling voor de wereld om je heen, en kinderen beschikken over alledrie in grote mate (Van der Leeuw 1991).

Bij filosoferen met kinderen komen zowel belevingen en ervaringen als opinies aan bod, en wordt soms ook de wisselwerking ertussen duidelijk. Er wordt ook niet aangedrongen op duidelijk uitgesproken opinies. Kinderen vormen een 'gemeenschap van onderzoek' of *community of inquiry* (C.S. Peirce), die naar inzichtelijke kennis zoekt en criteria probeert te ontdekken voor het vormen van meningen (Anthone en Mortier 1997: 59-71). Zelf filosoferen werkt via woord en wederwoord, en het proces is daarbij van belang, niet de uitkomst ervan (Van Gils 2000a). Filosofie met kinderen maakt daarom gebruik van het socratisch gesprek (Anthone en Mortier 1997), waarin nagedacht wordt over schijnbaar vanzelfsprekend dingen waarover we al iets weten. De nadruk ligt op *hoe* je tot kennis komt, en op de ontleding van begrippen die je al gebruikt, van ervaringen die je al hebt gehad. Daarvoor is het van belang dat de gespreksleider niet de leraarsrol aanneemt maar een co-onderzoeker is (Anthone en Mortier 1997: 49-58). Dat is iets waaraan kinderen zich aanvankelijk moeten aanpassen: de begeleider stelt zijn waarheid niet *tegenover* de die van de kinderen (zoals in een klassieke lessituatie), maar *naast* de kinderen. Van de gespreksleider wordt wel een grote vaardigheid gevraagd, zowel in het leiden en structureren van het groepsgebesprek zelf als in het filosofische aspect ervan. Cursussen en workshops zijn voor de gespreksleiders dan ook onontbeerlijk.

Filosoferen met kinderen heeft duidelijk educatieve bedoelingen. Het wil kinderen kritisch leren omgaan met hun manier van nadenken: verbanden leggen, vooronderstellingen zien, gedachten en posities leren vergelijken.<sup>17</sup>

Filosoferen met kinderen is op zichzelf dus geen onderzoeksmethode, vergelijkbaar met een interview of een focusgroep. Toch kan filosoferen met kinderen gebruikt worden in belevingsonderzoek. Van Gils (2000a) ging m.b.v. filosofische gesprekken met Brusselse kinderen uit het vijfde leerjaar na hoe kinderen de stad beleven: wat maakt een stad tot stad, hoe dringt de stad in de leefpatronen van kinderen door, hoe en waarom wordt de stad gewaardeerd...? Door voldoende spreiding in te bouwen – in de tijd, geografisch, met kinderen uit onderwijs en jeugdwerk en uit diverse bevolkingsgroepen – en de gesprekken achteraf open te coderen en te analyseren, waren de gesprekken niet alleen voor de deelnemende kinderen zelf interessant, maar kon ook onderzocht worden hoe zij hun stedelijke leefomgeving beleven.

Gebruikt in het kader van een onderzoek is filosoferen met kinderen een erg kwalitatieve onderzoeksmethode. Alle verbale uitingen van de kinderen zitten steeds in een context, in een zingevingsproces, totaal anders dan bij bijvoorbeeld vragenlijsten. Dat zingevingsproces maakt integraal deel uit van het filosoferen.

## 2.3 Observatie en participerende observatie

### 2.3.1 Observatie en participerende observatie

#### Observatie

In interviews of focusgroepen *zeggen* mensen wat ze doen, of misschien wat ze 'zouden moeten doen'; via observaties kan hun *werkelijke* gedrag rechtstreeks empirisch bestudeerd worden. Observaties richten zich dus best op praktijken, eerder dan op betekenissen. Observaties kunnen enkel bestuderen wat echt gebeurt; motivaties voor gedrag kunnen er niet mee onderzocht worden. Ze beogen gedetailleerde beschrijvingen, ook van de context waarbinnen praktijken hun betekenis hebben, en kunnen processen doorheen de tijd duidelijk maken (Silverman 1993: 30-58).

Er kunnen verschillende soorten observatie worden onderscheiden (Flick 1998: 137-148): openlijke tegenover verborgen observatie, niet-participerende tegenover participerende observatie, systematische en niet-systematische observatie, in natuurlijke en in artificiële settings.

Veldnota's vormen de belangrijkste neerslag van de observaties van de onderzoeker; ook foto's en film kunnen hierbij behulpzaam zijn.

Belangrijk is dat het gedrag van de geobserveerden zo weinig mogelijk wordt beïnvloed door het feit dat zij bestudeerd worden: de observatie moet de normale gang van zaken tonen (Maso en Smaling 1998: 48-49).

#### Participerende observatie

Participerende observatie is een etnografische onderzoeksmethode waarbij de onderzoeker – idealiter gedurende een lange periode – deelneemt aan de dagelijkse activiteiten van de onderzochte groep en zich op deze manier inleeft in hun leefwereld, om zo hun gedragingen, ervaringen, houdingen,

---

<sup>17</sup> Daarom ligt in het werk van de grondlegger van filosofie voor kinderen, Matthew Lipman, ook veel nadruk op logica (zie ook Van der Leeuw 1991; Heesen 1998). Filosoferen met kinderen draagt meer in het algemeen bij tot het mondig worden van kinderen, en zo ook tot een betere zelfwaardering: zij ontdekken hun eigen gedachten en de manier waarop ze geformuleerd kunnen worden, en beseffen dat naar hen geluisterd wordt. Dat draagt onder meer bij tot hun veerkracht en tot hun sociale participatie en hun positie in de samenleving (Jans 2001).

betekenisgeving en sociale relaties te leren kennen. Dit gebeurt in de eerste plaats via observaties en gesprekken. Langdurige participerende observatie komt het dichtst bij kwalitatief onderzoek als een proces, maar vergt een grote tijdsinvestering en wordt daarom niet zo vaak gebruikt. Participerende observatie kan erg nuttig zijn om andere (sub)culturen te leren begrijpen; daarom wordt ze vaak gebruikt door antropologen, door sociologen die subculturen willen leren kennen, en ook wel door onderzoekers die de interacties van kinderen bestuderen.

'Observatie – participatie' is een continuüm; je kan bijvoorbeeld deelnemen aan welbepaalde activiteiten maar niet aan het verdere dagelijkse leven (Maso en Smaling 1998: 104-105).

#### *Voordelen:*

- meer dan welke andere methode ook is participerende observatie kwalitatief: ze resulteert in zeer rijke, complexe beschrijvingen ('thick description' – Geertz 1973), staat open voor alles wat gebeurt en gezegd wordt, is gebaseerd op een inleving in de leefwereld van de bestudeerden, bestudeert zowel het dagelijkse leven als meer uitzonderlijke gebeurtenissen, en situeert onderzoeksgegevens altijd meteen in een hele context.
- als ze langdurig is, is participerende observatie erg geschikt om processen te bestuderen en dus ook de temporele complexiteit van het sociale leven te onderzoeken.

#### *Nadelen:*

- de aanwezigheid van de onderzoeker kan sterk ingrijpen op de realiteit, terwijl de observatie juist zo natuurlijk mogelijk zou moeten gebeuren. Onder meer daarom heeft het klassieke antropologische veldwerk, waarin participerende observatie centraal staat, een lange duur (ongeveer achttien maanden), om de onderzoeker toe te laten om werkelijk deel uit te maken van de gemeenschap die hij/zij onderzoekt. Die intensieve en langdurige participatie aan het dagelijkse leven van de onderzochte groep is buiten de antropologie en sommige kwalitatieve sociologische onderzoeksbenaderingen zeer zeldzaam, en is vanzelfsprekend erg arbeidsintensief.
- niet alles kan geobserveerd worden, en ook in participerende observatie is veel kennis afkomstig uit verbale statements.
- de onderzoeker moet sociaal zeer vaardig zijn en inzicht in zichzelf hebben. Een goede verhouding tussen onderzoeker en onderzochte is met name in participerende observatie en het open interview belangrijk. Er zijn mogelijk dilemma's tussen deelnemen aan het dagelijkse leven en het bewaren van de nodige afstand als onderzoeker. Zich al te zeer identificeren met de onderzochte groep ('going native') houdt risico's in: eenzijdige selectie en eenzijdige interpretatie van informatie (je praat alleen met die mensen die je sympathiek vindt of neemt vooral hun visie over); tegenwerking van onderzochten met wie je niet bevriend bent; verhoogde kans op sociaal gewenst gedrag. Evenzeer kan een te magere relatie tussen onderzoeker en onderzochte het onderzoek bemoeilijken (Maso en Smaling 1998: 105-107).

### **2.3.2 Observatie en participerende observatie bij kinderen**

#### **Observatie van kinderen**

Observaties van kinderen gebeuren wel vaker in welomschreven settings, waar ze goed haalbaar zijn, zoals een kinderopvang, kleuterklas of speelplein. Lupton en Bayley (2002) observeerden het mobiliteitsgedrag van kinderen bij het aankomen bij en vertrekken van school; ook Øvstedal en Ryeng (2000) observeerden het gedrag van kinderen in het verkeer. Beide studies maakten gebruik van video-opnamen; de observaties bleven voor de kinderen zelf verborgen.

Tijdens participatie-activiteiten worden kinderen expliciet aangemoedigd om hun mening te geven. Hoewel het dan niet gaat om spontane, dagelijkse activiteiten van kinderen zijn dergelijke momenten – bijvoorbeeld een gezelschapsspel en toneelspel op de kinderrechtenboot (Van Gils 2000b) – toch zeer

geschikt om de kinderen en de processen waarin zij hun meningen vormen en formuleren te observeren.

Karsten (2003) gebruikte intensief veldwerk met informele en gestructureerde observaties, tellingen en interviews om genderrollen op speelpleintjes in Amsterdam te onderzoeken. De gestructureerde observaties op acht speelpleinen namen twee uur in beslag, en werden ondersteund m.b.v. kaarten en schema's: zo werden activiteiten, bewegingen, interacties in kaart gebracht om over de acht locaties te vergelijken. Tijdens de informele observaties, en voor of na de gestructureerde observaties, werden interviews gehouden. Kinderen brachten daarvoor soms spontaan hun vrienden of ouders mee. Dit onderzoek verliep niet via echte participerende observatie, maar het informele en regelmatige karakter van de observaties zorgde er wel voor dat de kinderen aan de onderzoekster<sup>18</sup> gewoon werden.

### Participerende observatie bij kinderen

Participerende observatie is erg moeilijk met kinderen omdat de kloof tussen volwassene en kinderen nooit te overbruggen is.<sup>19</sup> Ten eerste kan een volwassene zich nooit volledig inleven in de kinderleefwereld, ook al is hij/zij ooit kind geweest; ten tweede (zie Mayall 2000: 121) is één van de onlosmakelijke kenmerken van volwassenen, voor kinderen, dat zij macht hebben over kinderen. Anderzijds laten kinderen – zoals andere mensen – niet altijd makkelijk toe dat een vreemde binnendringt in hun dagelijkse leefwereld. Met jongere kinderen lukt dit wellicht makkelijker dan met wat oudere kinderen.

Een voorbeeld van langdurige participerende observatie is het onderzoek van William Corsaro (Corsaro en Molinari 2000; Evaldsson en Corsaro 1998) over het spel van kleuters en de opbouw van een *peer culture* in een kleuterschool. De onderzoeker stelt zich op als in zekere mate incompetent, zodat de kinderen hem expliciet iets leren – de taal bijvoorbeeld.<sup>20</sup> Een dergelijke longitudinale studie kan tonen hoe kinderen gaandeweg een eigen *peer culture* opbouwen. In dit soort onderzoek is het van belang om voortdurend nota's te nemen van de voortgang van het onderzoeksproces en om de praktijk dus expliciet te beschrijven.

Het onderzoek van Ann-Carita Evaldsson is misschien nog opmerkelijker (zie Evaldsson en Corsaro 1998) door zijn lange duur en doordat het onderzoek bij iets oudere kinderen gebeurde. Het gaat hier om een langdurig etnografisch onderzoek van spel – knikkeren en touwtje springen – in een naschoolse opvang bij 6- tot 10-jarigen in Zweden. Het onderzoek liep over de klassieke antropologische veldwerkperiode van 18 maanden. Observaties werden uitgebreid met opnames op tape, en interviews met leerkrachten en ouders.

Het onderzoek van Evaldsson en van Corsaro toont hoe bruikbaar en haast noodzakelijk langdurige observatie en interpretatie zijn om aan te tonen hoe kinderen via spelletjes een gedeelde *peer culture* opbouwen, o.a. via routines, verbeelding (het spannende én vrijblijvende '*as if*' karakter van spelletjes), opnemen van genderrollen,... Het onderzoek kon door deze rijke data ook aansluiten op theorieën over spelen.

Ook de etnografische studie van de antropologe Allison James maakte gebruik van participerende observatie (James 1996). Haar studie bij kinderen uit de Midlands van 4 tot 9 jaar ging over de manier waarop zij naar handicap en (lichamelijke) verschillen kijken, en hoe dat hun vriendschappen

---

<sup>18</sup> De onderzoekers waren inderdaad vrouwen: mannelijke onderzoekers worden door de ouders vaak met wantrouwen bekeken (Karsten 2003: 463).

<sup>19</sup> Sommige onderzoekers lijken dit vooral aan de incompetentie van kinderen te wijten: "Discovering what children "really" know may be almost as difficult as learning what our pet kitten really knows; we can't trust or quite understand the sounds they make" (Fine en Sandstrom 1988: 47).

<sup>20</sup> Omdat de onderzoeker hierdoor duidelijk veel te leren heeft van de onderzochte groep, staat hij in een afhankelijke en dus ondergeschikte positie. Dat is een belangrijke manier om de klassieke machtsongelijkheid tussen onderzoeker en onderzochte (normaal in het voordeel van de onderzoeker) te verminderen.

beïnvloedde. De kinderen definieerden James wisselend als helper, iemands moeder, een volwassene, een schrijfster, een vriendin. Haar schijnbaar vage onderzoeksactiviteiten verbaasden vooral het personeel in de school, zodat James maar besloot om een aantal meer zichtbare taken met de kinderen uit te voeren, zoals collectief verhalen schrijven of tekeningen maken (James 1996: 317).

Etnografische studies van kinderen in een Noord-Engels dorp en in Kopenhagen door Christensen (2003) tonen hoe het gebruik en de zingeving van de materiële omgeving samenhangen met persoonlijke biografie, generaties en opgroeien. Veldnota's van een wandeling met kinderen door het dorp, bijvoorbeeld, tonen goed aan hoe de kennis van de omgeving voor kinderen evenzeer gaat over de mensen die er wonen en de sociale relatie die ze ermee hebben als over de fysieke ruimte zelf. De kennis is deels individueel en hangt samen met hun persoonlijke ervaringen en herinneringen, maar wordt ook collectief opgebouwd. Veldwerk kan dergelijke sociale processen van betekenisgeving uitstekend onderzoeken (Christensen 2003: 16-21).

Participerende observatie wordt ook soms gebruikt om te bestuderen hoe jonge kinderen de massamedia, en dan voornamelijk televisie, beleven. Inge Esselen (1995) ging na hoe kinderen de soap 'Samson' en de bijbehorende live-optredens beleven. Zij deed haar onderzoek bij kinderen tussen 2,5 en 12 jaar die ze vooraf reeds kende.

## 2.4 Taakgerichte methodes

Onderzoek met kinderen doet vaak een beroep op taakgerichte methodes, waarin de kinderen gevraagd wordt iets te *doen* (eerder dan iets te *zeggen*). Kinderen vinden dergelijke taken leuk en afwisselend, en ze voelen zich actief betrokken, veeleer dan dat ze passieve respondenten zijn (Punch 2002b: 336-337). De interactie met de onderzoeker is onrechtstreeks, en zo wordt de machtsongelijkheid wat verkleind. Taken leveren ook snel veel informatie op over veel kinderen.

Vaak worden taken geïntegreerd in focusgroepen en individuele interviews bij kinderen (cf. supra: 2.2.4), maar ze vormen ook opzichzelfstaande technieken. Hieronder geven we een aantal voorbeelden.

Kinderen maken **tekeningen**: dit vinden kinderen leuk en het doet hen nadenken over het onderwerp. Deze techniek is geschikt voor de exploratie van een onderzoekskwestie en als opwarmer. Oudere kinderen voelen zich vaak beperkt omdat ze zichzelf niet artistiek competent vinden; zij kunnen tekenen dus niet prettig vinden. Kinderen tekenen ook makkelijk over van elkaar of van schoolboeken, zodat het belang van herhaald terugkerende tekeningen niet overschat mag worden. Op zichzelf zijn tekeningen niet zo bruikbaar: er is altijd een mondelinge uitleg van het kind bij nodig. Uitleg vragen kan de kinderen echter het idee geven dat ze incompetent zijn: het is toch duidelijk dat hier een huis staat! Het is dus beter niet te vragen 'wat' ze tekenden, maar wat de tekening voor hen betekent en waarom ze het zo getekend hebben (Punch 2002b: 331-332).

Kinderen nemen **foto's**: voor vele kinderen is dit iets nieuws, en dat spreekt hen aan. Foto's laten nemen levert meer individuele resultaten op dan tekeningen laten maken, en de artistieke competentie of het gebrek aan zelfvertrouwen daarover is hier een minder grote belemmering. Kinderen nemen ook dagelijkse scènes van thuis als onderwerp, die je als onderzoeker niet kan observeren. Deze techniek is wel erg seizoensgebonden, dus mag je niet te snel teveel belang hechten aan een onderwerp (Punch 2002b: 333-334). Rasmussen en Smidt (2003) maakten een studie in diverse Deense steden en dorpen over de manier waarop kinderen tussen 5 en 12 jaar hun buurt ervaren. De kinderen namen gedurende een week foto's van hun buurt – van de plaatsen waar ze vaak kwamen, van hun activiteiten daar, van wat ze belangrijk en betekenisvol vonden –, en werden daar dan over geïnterviewd. De foto's toonden de kinderen als actors, en die actieve rol speelden kinderen dus ook in het onderzoek zelf. Door de eigen foto's van kinderen als vertrek- en referentiepunt van het interview te nemen, werd de asymmetrie tussen volwassen onderzoeker en het geïnterviewde kind verminderd. Het dwong de



interviewers ook te kijken door de ogen van de kinderen en toonde dat 'de buurt' altijd een door kinderen concreet *beleefde* buurt is (Rasmussen en Smidt 2003: 85-89). Foto's laten nemen is een open vorm van dataverzameling: kinderen kiezen zelf wat ze fotograferen en zo kunnen ze bijvoorbeeld tonen hoe divers de plaatsen en activiteiten in de buurt wel zijn, dat plaatsen gewaardeerd worden als ze spannend zijn of de verbeelding aan het werk zetten, of hoe belangrijk dieren zijn voor kinderen. In die zin reflecteert een 'actieve' manier van dataverzameling ook het feitelijke actorschap van kinderen in de samenleving.

Kinderen schrijven een **verhaal, brief of opstel** over een bepaald thema: dat levert veel en individuele (niet rechtstreeks door anderen beïnvloede) meningen op. Voor kinderen uit de lagere school is dat ook geen vreemde vraag, omdat ze gewoon zijn om opstellen te schrijven (Jones en Tannock 2000). Een dergelijke methode maakt het mogelijk om gegevens op grote schaal te verwerven. Van Gils (1991) deed een onderzoek naar de beleving van gezin, school en vrije tijd op basis van de brieven of verhalen die 2375 kinderen over deze thema's neerschreven. Ook opstellen over 'mijn toekomstige familie' kunnen veel leren over wat het gezin, het huis en 'thuis' betekenen voor kinderen (Halldén 2003).

**Dagboeken** tonen het dagelijkse leven en routines, en maken vergelijkingen tussen verschillende kinderen of tussen week- en weekenddagen mogelijk. Een dergelijke methode hangt wel sterk af van het niveau van geletterdheid van de kinderen, en vaak gaan veel details of nuances verloren (Punch 2002b: 335). In de studie van Zeiher en Zeiher (1994) over dagelijkse sociale interacties en spel bij tienjarige kinderen in twee wijken in West-Berlijn hielden kinderen gedurende zeven dagen een dagboek bij over hun activiteiten. De volgende dag werd die lijst van activiteiten dan als 'kapstok' gebruikt in een interview.

**Invulbladen (*worksheets*)**: kinderen vullen diagrammen of tabellen over hun activiteiten in (Punch 2002b: 335-366). Diagrammen kunnen ideaal zijn om abstracte begrippen, zoals tijdsindeling, concreet te maken. Zo gebruikten Christensen en James (2000) een 'my week chart' in een studie over de tijdsbesteding van kinderen. Dit was gewoon een lege cirkel, die de kinderen naar eigen goeddunken konden invullen of indelen om hun verschillende tijdsbestedingen in een gemiddelde week en hun relatieve belang aan te geven. Dergelijke technieken helpen de communicatie tussen kinderen en onderzoeker te vergemakkelijken: ze concretiseren 'tijd', vullen verbale methodes aan (ze zijn minder adultocentrisch dan interviews en bieden meer mogelijkheden tot diverse expressies), en geven kinderen ook de mogelijkheid om iets te zeggen over het proces zelf waarin ze tot stand zijn gekomen (Christensen en James 2000: 165). Als dit klassikaal gebeurt kan duidelijk worden hoe kinderen hun bezigheden actief en reflexief interpreteren en daarbij ook nieuwe inzichten krijgen over hun eigen en elkaars tijdsindeling. Andere voorbeelden van invulbladen zijn het *spider diagram* (kinderen schrijven de plaatsen waar ze zijn geweest en de frequentie daarvan aan het einde van de poten van een spin) en *activity tables* (lijsten van activiteiten, waarmee de waaier van bezigheden van kinderen en hun appreciatie ervan worden bestudeerd). Dergelijke technieken geven snel veel gegevens, maar andere methodes zijn nodig om meer gedetailleerde informatie over de activiteiten te krijgen. Vaak zijn dergelijke invulbladen sterk gestructureerd en dus weinig kwalitatief. Ze verlenen de kinderen ook maar weinig eigen inbreng in het onderzoek (Punch 2002b: 334).

## 2.5 Peer research

*Peer research* is geen aparte onderzoeksmethode, maar onderzoek dat gekenmerkt wordt door het feit dat de onderzoekers tot de onderzochte populatie behoren. Kinderen doen bijvoorbeeld zelf aan onderzoek over kinderen en kunnen actief betrokken zijn bij verschillende fasen van het onderzoeksproces, zoals het opstellen van een lijst met interviewvragen, het afnemen van interviews en



het brainstormen over de consequenties van de uitkomsten (cf. de Winter en Noom 2003). Dergelijk *peer*-onderzoek bij kinderen komt vooral in Groot-Brittannië en Nederland recent vaak voor.<sup>21</sup>

Peer research denkt verder op de veronderstelling dat je jongeren enkel grondig kan leren kennen als je hen ook in betekenisvolle mate laat participeren in het onderzoek dat over hen gebeurt – ook al kan dit onder meer methodologische problemen scheppen. Peer research neemt kinderen ernstig en betreft hen actief in (het onderzoek naar) problemen die hen aangaan.

Typisch aan het meeste *peer*-onderzoek is dat het actiegericht en sociaal geëngageerd is. Hart gebruikt de term 'participatory action research with children' (PAR) om onderzoeksbenaderingen aan te duiden waarbij kinderen niet slechts functioneren als leveranciers van data, maar zélf betrokken zijn bij alle fasen van het onderzoeksproces (Hart 1992).<sup>22</sup> De goedkeuring van het Internationaal Verdrag voor de Rechten van het Kind heeft zeker het gebruik van 'participatory action research' met kinderen gestimuleerd; zelf meewerken aan onderzoek is immers ook een vorm van participatie en *empowerment*.

Peer research is vooral effectief als de onderzochten zelf, ondersteund door de gegevens, iets kunnen veranderen aan een ongewenste situatie. Van belang daarbij is wel dat die *peers* dan homogeen zijn, zodat iedereen zich in de resultaten kan herkennen. Typisch is evenwel dat de onderzoekers vaak een soort gemotiveerde voorhoede zijn of zichzelf als dusdanig beschouwen ('t Hart 2003: 193).

De specifieke methodes die in *peer*-onderzoek worden gebruikt kunnen erg divers zijn. Peer research wordt gewoonlijk als een kwalitatieve onderzoeksmethode voorgesteld (Kroneman en de Winter 2003: 9-10, en de meeste bijdragen in de Winter en Kroneman (red.) 2003). Er worden immers juist *peer*-onderzoekers gebruikt omwille van hun vertrouwensrelatie met de onderzochten. Baerveldt (2003: 199-201) daarentegen noemt peer research kwantitatief verkennend onderzoek: voor een kwalitatief onderzoeker valt er veel uit te leren, maar het onderzoek zelf is niet kwalitatief omdat het gaat over een grote groep waarover beperkte informatie wordt gezocht. Het gemiddelde *peer*-interview is niet diepgaand genoeg om over kwalitatief onderzoek te spreken.

Het lijkt ons juist om te stellen dat peer research in se noch kwalitatief noch kwantitatief onderzoek is; dat hangt immers af van de onderzoeksopzet en de gebruikte methodes. Peer research werkt niet zelden met gestructureerde vragenlijsten en is dus zeker niet per definitie kwalitatief. Soms gaat het veeleer om een bevraging dan om wetenschappelijk onderzoek (b.v. van Westerlaak 2003). Toch kan goed begeleid *peer*-onderzoek ook kwalitatief én kwaliteitsvol zijn; jongeren blijken zich onderzoeksmethodes snel eigen te maken en in grote mate reflexief en betrokken te zijn (van den Berg 2003).

Een Brits onderzoek naar een gezondheidsprogramma (RBA Research 2002) werd gevoerd met behulp van kinderen uit verschillende schoolgraden. Zij voerden diepte-interviews met hun *peers* en ontwierpen een vragenlijst die door 8- tot 16-jarigen werd ingevuld. De *peer*-onderzoekers presenteerden hun studie dan zelf aan de opdrachtgevers (BT en ChildLine). Een ander Brits *peer*-onderzoek bestudeerde ook de visie van jongeren op hun gezondheid en de manier waarop de bestaande gezondheidsdiensten daarbij aansluiten (Percy-Smith e.a. 2003). Elf jonge *peer*-onderzoekers deden gedurende drie maanden onderzoek bij hun *peers*, in scholen, gezondheidsdiensten en de bredere gemeenschap. Er was enkel een initiële onderzoekstraining voor de *peer*-onderzoekers, maar zij konden zelf kiezen welke

---

<sup>21</sup> Voor Nederland, waar peer research onder meer geïntroduceerd werd door de in 1993 opgerichte Stichting Alexander (zie Hazekamp 2003): zie de bundel van de Winter en Kroneman, red. (2003); cf. ook van den Berg, red. 2000. Concrete voorbeelden uit Groot-Brittannië: RBA Research (2002), Percy-Smith e.a. (2003).

<sup>22</sup> 'Participatory action research' in het algemeen heeft zijn wortels in lokaal participatief onderzoek met een basis in de bevrijdingstheologie, neomarxisme of mensenrechtenactivisme (Kemnis & McTaggart 2000).

methodes ze gebruikten. Sommigen gebruikten vragenlijsten, anderen groepsdiscussies, of bijvoorbeeld het maken van een video. Het onderzoek werd gevolgd door een 'knowledge café event' waarin professionals en jongeren samenwerkten rond gezondheid. Het *peer*-onderzoek zorgde ervoor dat jongeren op hun eigen bezorgdheden konden focussen, i.p.v. op die van de overheid. Dit onderzoek had ook voor de professionals uit de gezondheidssector een zeer duidelijke meerwaarde, in het blootleggen van problemen die zijzelf niet hadden onderkend, en in de algemene waardering voor dialoog met de jongeren. Natuurlijk is het een cruciale vraag wat er na dit onderzoek effectief zal gebeuren.

Peer research heeft een aantal belangrijke potentiële voordelen. Bijvoorbeeld zullen (getrainde) kinderen die leeftijdsgenoten interviewen ook resultaten kunnen verkrijgen die een volwassene niet zou kunnen bekomen (van den Berg 2000); jongeren weten elkaar te vinden (inclusief anders vaak moeilijk bereikbare jongeren) en leggen makkelijker contact; ze spreken dezelfde taal; dat jongeren het onderzoek mee opstellen verhoogt de validiteit; ook de onderzoekers hebben voordeel bij het onderzoek, en de resultaten ervan hebben een draagvlak bij de ondervraagde groep (van Westerlaak 2003: 89). Jongeren blijken het te waarderen als ze door leeftijdgenoten worden geïnterviewd, en vaak gaat de discussie ook buiten het eigenlijke interview verder (Hazekamp 2003: 26).

De wetenschappelijke kwaliteit van peer research is dan weer een heikel punt. De betrouwbaarheid van het onderzoek is vaak moeilijk na te gaan of sowieso niet erg groot, vooral als de onderzoekers hun ondervraagden zelf mogen selecteren. Diezelfde praktijk kan ook de validiteit aantasten: *peer*-onderzoekers zoeken waarschijnlijk mensen uit die op hen lijken. Vergelijking met ander onderzoek kan dus nuttig zijn ('t Hart 2003: 188-189). De werving en training van interviewers is een ander moeilijk punt (zie o.m. Hazekamp 2003: 28-29).

## 2.6 Methodologische en ethische kwaliteit van kwalitatief onderzoek met kinderen

Sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan onder meer op zijn methodologische en ethische deugdelijkheid worden geëvalueerd. Kwalitatief onderzoek met kinderen verschilt daarin niet fundamenteel van ander kwalitatief onderzoek. Niettemin is het zeker zo dat het ernstig nemen van kinderen en het laten horen van hun eigen stem het onderzoek tegelijk in methodologisch en in ethisch opzicht kwaliteitsvoller kan maken.

### 2.6.1 Methodologische kwaliteit

Hoe de kwaliteit van kwalitatief onderzoek kan geëvalueerd of zelfs getest kan worden, is een niet echt opgeloste kwestie (Flick 1998: 221-240). De klassieke concepten van validiteit en betrouwbaarheid zijn eigenlijk niet eigen aan kwalitatieve onderzoeksmethoden en kunnen met het oog daarop nooit sluitend gedefinieerd worden. Daarom zijn er – veeleer als aanvulling dan als echte vervanging – andere, methodespecifieke criteria ontwikkeld, zoals triangulatie.

In het algemeen is kwalitatief onderzoek methodologisch kwaliteitsvol wanneer de claims van de onderzoeker – uitspraken zoals verklaringen of theorieën – stevig gegrond zijn in de empirische data. Dan zijn gegevens immers niet louter anekdotisch (losse bevindingen zonder bredere relevantie) en hangen theorieën niet zomaar 'in de lucht'. Het uitgebreid documenteren en rapporteren van de gebruikte onderzoeksprocedures en van het hele feitelijke onderzoeksproces, en het opleiden van en overleg tussen onderzoekers komen zowel de betrouwbaarheid (de afwezigheid van toevallige of onsystematische vertekeningen) als de geldigheid (of validiteit: onderzoeken we wel wat we willen onderzoeken?) van kwalitatief onderzoek ten goede. Dat geldt ook voor allerlei vormen van triangulatie: het onderzoeken van een bepaald onderwerp op diverse manieren, die elkaar aanvullen en/of deels

overlappen. Zo kan er sprake zijn van datatriangulatie (de gegevens worden verzameld op verschillende tijdstippen, plaatsen, en bij verschillende (groepen) personen); onderzoekertriangulatie (er wordt gewerkt met meerdere interviewers, codeurs,...); theorie-triangulatie (hetzelfde probleem wordt via verschillende theoretische invalshoeken benaderd); en methodologische triangulatie (binnen een methode worden bijvoorbeeld verschillende subschalen gebruikt; of er worden echt verschillende methodes gehanteerd). Zeker methodologische triangulatie kan zowel de betrouwbaarheid als de geldigheid van kwalitatief onderzoek verhogen. Triangulatie kan ook impliceren dat kwalitatieve en kwantitatieve methoden worden gebruikt om dezelfde kwestie te bestuderen (Tashakkori & Teddlie 1998), ook al is een echte integratie van beide benaderingen bijzonder moeilijk (Flick 1998: 261).

De methodologische problemen zijn bij het onderzoek bij kinderen in principe dezelfde als bij het onderzoek bij volwassenen (Punch 2002b). Omdat de onderzoeker de eigen visie van het kind nooit helemaal kan kennen, is het in elk geval van het grootste belang ervoor te zorgen dat kinderen hun eigen visie zo vrij mogelijk kunnen uitdrukken; dat geeft hen bovendien ook macht (Punch 2002b: 324-325). Omdat kinderen in een ongelijke machtsrelatie met de volwassen onderzoeker staan, zullen ze sneller geneigd zijn gewenste antwoorden te geven (ibid.: 325-326).

Speciale aandacht dient uit te gaan naar het gebruik van duidelijke onderzoeksvragen. Onderzoekers doen hier bij kinderen meestal expliciet moeite voor, maar kinderen kunnen een ander vocabularium hebben (Punch 2002b: 326). Evenzeer belangrijk zijn de onderzoekscontext en -setting: doorgaans gebeurt het onderzoek in 'volwassen' ruimtes; het is vaak moeilijk om ruimtes van kinderen te vinden. Anderzijds kan het ook dat kinderen liever hebben dat de onderzoeker *niet* binnendringt in hun domein (ibid.). De school wordt erg vaak gebruikt om onderzoek over kinderen te doen, ook als dat onderzoek niets met de school zelf te maken heeft; het vormt voor de meeste onderzoeksmethoden immers een handige toegang tot kinderen. Maar het is dan wel van belang om stil te staan bij de manier waarop dit het onderzoek beïnvloedt: de school is een op leeftijd gebaseerde omgeving met specifieke hiërarchieën en machtsrelaties. Zouden resultaten over seksualiteit, gender, etniciteit, vriendschap, pesten, spel en werk,... anders zijn als ze in een andere context zouden zijn verzameld? Zo kunnen genderverdelingen in vriendschappen en spel van kinderen zelf mee een gevolg zijn van de verdelingen die in de school zelf worden gemaakt: op straat kunnen kinderen veel meer in gemengde groepjes spelen (James, Jenks & Prout 1998: 176-177).

Bij de analyse is een grote omzichtigheid geboden, omdat uiteindelijk de visie van kinderen wordt geïnterpreteerd (Punch 2002b: 327).

Passende onderzoeksmethodes zijn voor elk onderzoek van belang. Kinderen zullen zich beter op hun gemak voelen met leukere, kindvriendelijke technieken, maar dat wil niet zeggen dat ze incompetent zijn m.b.t. 'volwassen' methodes. Meestal geeft een combinatie van traditionele en 'kindvriendelijke' (taakgerichte) methodes de beste resultaten. Maar die technieken moeten wel kritisch bekeken worden: gebruik je ze omdat ze leuker zijn, of genereren ze ook nieuwe data? (Punch 2002b: 327-328). Dergelijke technieken zouden best 'persoonsvriendelijk' of 'onderzoeksvriendelijk' genoemd worden, veeleer dan het wat patroniserende 'kindvriendelijk'. Verschillende kinderen prefereren duidelijk verschillende methodes (individuele interviews, focusgroepen, allerlei taken,...), dus is er niet iets als een 'ideale methode' voor onderzoek met kinderen. Een hele waaier aan methodes gebruiken, kan dus een goed idee zijn (ibid.: 337-338). Bovendien helpt de ene methode soms de lacunes in een andere methode op te vullen: om te voorkomen dat minderheidsopinies, die in een groepsgesprek onderdrukt kunnen worden, helemaal buiten beeld blijven, vulden Stafford e.a. (2003) de groepsinterviews aan met een korte, open vragenlijst. In het algemeen vullen individuele interviews en focusgroepen elkaar zeer goed aan.

Uitgebreid kwalitatief onderzoek bij kinderen maakt in de praktijk effectief doorgaans gebruik van meerdere onderzoeksmethodes. Zo gebruikten Zeiher en Zeiher (1994) in hun onderzoek bij tienjarigen in West-Berlijn onder meer herhaalde interviews (zowel met kinderen als met hun ouders), korte gestructureerde observaties, dagboeken die door de kinderen werden bijgehouden, wandelingen met

kinderen in de wijk, en stadsplannetjes waarop kinderen de weg die ze die dag hadden afgelegd konden aanduiden.

## 2.6.2 Ethische kwesties

In onderzoek met kinderen stelt een aantal ethische problemen zich buitengewoon scherp omdat tussen volwassenen en kinderen een ongelijke machtsverhouding bestaat. Dat machtsverschil vormt de belangrijkste ethische uitdaging voor onderzoek met kinderen (Thomas & O'Kane 2003). Daarom wordt er in de literatuur over onderzoek met kinderen vaker aandacht besteed aan ethische aspecten dan in de algemene literatuur over (kwantitatief) onderzoek.<sup>23</sup>

Enkele belangrijke ethische kwesties (Christensen en Prout 2002: 490) zijn: het *doel* van het onderzoek (baat het kinderen, en welke kinderen?); *kosten en verwachte baten* (b.v. kosten in de zin van risico voor privacy,...); *privacy en vertrouwelijkheid* (b.v. als je stukken interview citeert: zou je dat eerst met het kind en eventueel zijn ouders moeten checken?); *selectie, exclusie/inclusie* (kan je dat verrechtvaardigen?); *fondsen* (van instituties die geen activiteiten hebben die kinderen kwaad doen); *herzien van onderzoeksdoelen en -methoden* (kunnen kinderen hierin een zeg hebben?); *informatie* voor kinderen, ouders en andere betrokkenen (over onderzoek, doel, timing, baten,...); *toestemming* (recht om zich zonder gevolg terug te trekken); *verspreiding* (kort rapport voor kinderen en ouders e.d. die meewerkten); *impact op kinderen* (ook op de grotere groep kinderen in het algemeen). Zowel ethische codes als individuele verantwoordelijkheid van de onderzoeker zijn in deze kwesties van belang.

De ethische problematiek van onderzoek bij kinderen wordt in de literatuur vooral met twee specifieke kwesties in verband gebracht: de *toelating* om onderzoek te doen, en de kwestie van *vertrouwelijkheid* (zie o.m. James e.a. 1998 : 187-191; France e.a. 2000 : 154-156).

Mogelijke deelnemers aan een onderzoek kunnen hun toestemming om effectief deel te nemen pas voldoende bewust geven als zij voldoende informatie over het onderzoek hebben ontvangen (*informed consent*). Die informatie gaat over het onderwerp van het onderzoek, over het doel ervan, en over wat de onderzoeksprocedures juist inhouden. De deelnemers wordt ook duidelijk meegedeeld dat ze het recht hebben om zonder verder gevolg te weigeren aan het onderzoek deel te nemen of uit het onderzoek te stappen (Greig & Taylor 1999: 149). Bij kinderen is dit des te belangrijker omdat zij zich tegenover volwassenen (dus ook de onderzoeker) in een ondergeschikte positie voelen.

Onderzoek bij kinderen kent het tegelijk praktische en ethische probleem dat het (in onze maatschappij, waar het kind beschermd moet worden en wordt gezien als weinig competent) zelden volstaat om enkel de kinderen zelf om toestemming te vragen: meestal gebeurt de toegang tot de kinderen via hun ouders, leerkrachten of andere volwassen begeleiders. Die willen kinderen vaak tegen buitenstaanders beschermen. Het is dus ook erg belangrijk om het vertrouwen van deze *gatekeepers* te winnen (Thomas & O'Kane 2003: 170-172). Overigens kunnen kinderen ook niet altijd zomaar vrij beslissen: sommigen zullen instemmen met een onderzoek omdat ze anders bang zijn voor een sanctie (James e.a. 1998: 187). Het is ook van belang om, b.v. bij de selectie van focusgroepen, ervoor te zorgen dat de kinderen begrijpen waarom zij bijvoorbeeld niet werden geselecteerd en een klasgenootje wel (Greig & Taylor 1999: 154).

Het garanderen van de vertrouwelijkheid van het onderzoek is een ander belangrijk punt. Er dient voor gezorgd te worden dat vertrouwelijke gegevens niet toegankelijk zijn voor buitenstaanders – bijvoorbeeld voor de leerkracht bij een klassikaal ingevulde vragenlijst – en dat de anonimiteit in het rapporteren van de gegevens gewaarborgd wordt. Het spreekt voor zich dat de kwestie van

---

<sup>23</sup> Niettemin blijft er een sterke nood aan een debat hierover tussen onderzoekers onderling, en tussen onderzoekers en kinderen (Christensen en Prout 2002).

vertrouwelijkheid met name van belang is wanneer het onderzoek gaat over persoonlijke en gevoelige materies.<sup>24</sup>

Het terugdringen van de machtsongelijkheid tussen volwassenen (onderzoekers) en kinderen (onderzochten) is tegelijk in methodologisch en in ethisch opzicht voordelig. "Ons standpunt is dat de betrouwbaarheid en validiteit, alsmede de ethische acceptatie van onderzoek met kinderen kan worden vergroot door een benadering die kinderen zeggenschap geeft over het onderzoeksproces zélf, en door het gebruik van methoden die rekening houden met de manier waarop kinderen de wereld zien en met de manier waarop ze zich tot die wereld verhouden", schrijven Thomas en O'Kane (2003: 169). Zo zijn kinderen in *peer research* niet zomaar leveranciers van data maar worden ze zelf betrokken in het onderzoeksproces. Sommige onderzoeksmethodes helpen om de kloof tussen volwassenen en kinderen te dichten. Focusgroepen werden onder meer herontdekt in het onderzoek naar 'onderdrukte' groepen, zoals vrouwen en etnische minderheden. Ze kunnen een vorm van *empowerment* inhouden omdat de deelnemers hun gedeelde opvattingen, kennis,... kunnen uitspreken en zo identiteit en zelfwaardering kunnen vinden (Madriz 2000). Dat geldt ook voor kinderen. "Thus the power relationship evoked between adult researcher and child informant in a standard one-to-one interview becomes diffused when 'group interviews' are held instead" (James e.a. 1998: 190). Ook taken zoals diagrammen invullen of tekeningen maken (iets waar kinderen meer gewoon aan zijn dan volwassenen) kunnen die machtsongelijkheid wat recht trekken, omdat die taakgerichte methodes de specifieke talenten van kinderen aanspreken, meer dan de verbale methodes van interviewers (ibid.). Omdat veel onderzoek naar kinderen toegepast onderzoek is, houdt de ethische problematiek niet op bij de onderzoeksrapportering. Kinderen, zo stelden Stafford e.a. (2003: 364-365) vast, willen dat een consultatie of een toegepast onderzoek over een specifiek probleem ook werkelijk een effect heeft; anders gebeurt het onderzoek maar beter niet. Evenmin accepteren ze dat volwassenen uit het onderzoek slechts die resultaten halen die in hun kraam passen: het onderzoek moet een waarachtige poging zijn om jongeren te leren kennen en begrijpen (ibid.).

Christensen en Prout pleiten voor 'ethische symmetrie' (2002: 478) tussen volwassenen en kinderen, waarbij een dialoog tussen kinderen en onderzoekers in de verschillende stadia van het onderzoek essentieel is. Het IVKR impliceert dat, aangezien ook onderzoek op hen een effect heeft, kinderen in dat onderzoek betrokken moeten worden. Ethische symmetrie, die leeftijd of ontwikkeling eigenlijk als irrelevant beschouwt – kinderen hebben evenzeer het recht met respect behandeld te worden als volwassenen –, houdt niet noodzakelijk sociale symmetrie in, maar wel een bewustwording van de machtsrelatie tussen onderzoeker en onderzochte (Christensen en Prout 2002: 481-485).

## 2.7 Enkele besluiten voor het mobiliteitsonderzoek bij 10- tot 13-jarigen

Als besluit van deze literatuurstudie over de kwalitatieve methodologie van het onderzoek bij kinderen willen we kort nog enkele besluiten trekken die toegespitst zijn op het netwerkproject 'Vervoersafhankelijkheid en vervoersautonomie van kinderen (10-13 jaar)' waarbinnen deze literatuurstudie kadert.

De literatuur over kwalitatief onderzoek bij kinderen toont – hoe schaars en gefragmenteerd ze ook is – dat er geen fundamentele breuk verondersteld kan worden tussen 'onderzoek bij kinderen' enerzijds en

---

<sup>24</sup> In hoeverre vertrouwelijkheid een absolute regel is, is bediscussieerbaar (zie France e.a. 2000: 155-156). Wat moet een onderzoeker immers doen wanneer in het onderzoek blijkt dat kinderen hulpbehoevend zijn of zichzelf in gevaar brengen? James e.a. (1998: 187-188) stellen dat het dan de morele plicht van de onderzoeker is om op zoek te gaan naar professionele hulp waar het kind terecht kan, ook als dit het succes van het onderzoek bij dat kind hypothekeert.

het 'gewone', 'klassieke' onderzoek bij volwassenen anderszijds. Het gaat eerder om een aantal graduele verschillen, onder meer i.v.m. passende onderzoeksmethodes, de relatie tussen onderzoeker (volwassene) en onderzochte (kind), en ethische kwesties. De recente onderzoeksliteratuur over kinderen heeft steeds beter aangetoond **dat kinderen, zeker vanaf tien jaar** (dus de leeftijd van de onderzoekspopulatie van het netwerkproject), **over voldoende capaciteiten beschikken** om op een adequate manier als onderzoekssubjecten te kunnen fungeren in onderzoek dat vooral van verbale methodes gebruik maakt. Dit blijkt zowel te gelden voor interviews en focusgroepen als voor survey-onderzoek. Goed uitgevoerd onderzoek bij kinderen kan betrouwbare, geldige en bruikbare resultaten opleveren. Niettemin dient rekening gehouden te worden met een aantal specifieke aandachtspunten. Zo is er de nood aan een aangepast taalgebruik dat rekening houdt met de linguïstische competentie van kinderen en dat aansluit bij hun dagelijkse leefwereld; het feit dat kinderen sneller afgeleid zijn dan volwassenen en dat bevestigingen dus afwisselend moeten zijn en niet te lang mogen duren; de gevoeligheid van kinderen voor 'leidende vragen' en voor 'primacy effects'<sup>25</sup>; en hun neiging om hoe dan ook *een* antwoord te willen geven.<sup>26</sup> Een goede pretesting van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethodes is van groot belang.

In elk geval lijken de meest gebruikte verbale kwalitatieve onderzoeksmethodes, het individuele interview en de focusgroep, voor dit onderzoeksproject zeker geschikt te zijn. Bij kinderen leveren ze doorgaans zeer goede resultaten op.

Belangrijk voor dit onderzoek lijkt **dat de gebruikte methodes voldoende open zijn**. Dat wil zeggen dat de onderzochte kinderen zelf in grote mate de gelegenheid moeten hebben om hun eigen perspectief op de onderzochte problematiek naar voren te brengen. Dit onderzoek is immers in belangrijke mate exploratief: we weten nog weinig over de eigen visie en ervaringen van kinderen i.v.m. mobiliteit (zie Deel 3 van deze literatuurstudie). We willen ook de visies en ervaringen van *kinderen* leren kennen, en als volwassenen kunnen we er niet van uit gaan dat we die zelf voldoende kennen om ze met relatief gesloten onderzoeksmethoden in kaart te kunnen brengen. Het spreekt voor zich dat deze openheid gecombineerd moet worden met voldoende **gerichtheid** in de dataverzameling. Het werken met kinderen, ten slotte, zal kwaliteitsvol kunnen verlopen indien de gebruikte methodes ook voldoende **informeel** zijn. Dat de onderzoeker een volwassene is en de onderzochten kinderen zijn mag het onderzoek zo weinig mogelijk beïnvloeden (c.q. bemoeilijken).

De combinatie van **halfgestructureerde individuele interviews** en **focusgroepen** (discussies in kleine groepjes) als basismethoden voor het geplande onderzoek lijkt dan ook zeer geschikt, omdat ze aan bovengenoemde vereisten van openheid, gerichtheid en informaliteit kunnen voldoen. Bovendien blijken deze twee methodes zeer complementair te zijn: individuele interviews laten respondenten langer aan het woord en kunnen diepgaande en private kennis opleveren, terwijl focusgroepen veeleer brede, diverse en intersubjectieve informatie bieden. Zij verkleinen ook de kloof tussen volwassene en kinderen, zijn natuurlijker omdat ze lijken op dagelijkse conversaties en laten kinderen toe hun ervaringen of opinies te vergelijken en reflexief te benaderen.

Het lijkt aangewezen om een (beperkt) aantal kinderen meerdere keren te bevragen, bijvoorbeeld drie keer. Verschillende aspecten van hetzelfde probleem kunnen dan achtereenvolgens behandeld worden, redeneringen kunnen verder gezet of meermaals opgepikt worden, en de discussie kan gaandeweg rijker worden. Kinderen worden zo ook vertrouwd met de onderzoeksmethode (de discussie in

---

<sup>25</sup> Dit is vooral van belang voor het survey-onderzoek. Wanneer respondenten een groot aantal (bijvoorbeeld meer dan vijf) antwoordmogelijkheden krijgen, hebben zij vaak de neiging om het eerste antwoord aan te duiden. Bij kinderen is dit sterker het geval dan bij volwassenen (Scott 2000).

<sup>26</sup> Kinderen zullen op vragen waarop ze geen antwoord kunnen geven vaak toch een antwoord willen geven, dat in dat geval vaak een willekeurig of een sociaal gewenst antwoord zal zijn. Het is in surveys dus van belang om voldoende te zorgen voor een antwoordcategorie als 'weet niet' of 'geen antwoord'. Dit zal wel de respons op sommige vragen verlagen, maar de geldigheid van de antwoorden vergroten.

focusgroepen bijvoorbeeld) en met de onderzoeker. De focusgroepen worden wellicht best relatief klein en homogeen gehouden, al lijkt een afsluitende, meer heterogene focusgroep met deelnemers die elkaar met hun ervaringen confronteren zeker interessant.

In de literatuur komt duidelijk tot uiting dat het gebruiken van **meerdere onderzoeksmethodes** om diverse redenen aangewezen is in onderzoek bij kinderen. Zo zijn er algemene methodologische redenen van betrouwbaarheid en geldigheid die door een triangulatie van methoden kunnen verbeterd worden. Meer specifiek blijken verschillende kinderen verschillende methodes te prefereren: bepaalde methodes spreken hun capaciteiten aan, kinderen vinden de combinatie afwisselend en prettig, of ze voelen zich beter op hun gemak bij welbepaalde methodes. Behalve de verbale methodes van interview en focusgroep kunnen dus nog andere methodes worden gebruikt.

Observaties lijken in het voorliggende onderzoek wellicht minder bruikbaar; in onderzoek over mobiliteit zijn ze niet eenvoudig toe te passen, en bovendien leren ze veeleer iets over feitelijk gedrag dan over ervaringen en opinies. Een combinatie van de interviews en focusgroepen met **taakgerichte methodes** lijkt dan weer wel sterk aangewezen. Het laten nemen van foto's of tekenen van de weg op kaartjes, bijvoorbeeld, maken het onderzoek zelf voor kinderen afwisselend. Ze kunnen de op zich vrij abstracte mobiliteitsproblematiek voor kinderen concreter maken, en het onderzoek wordt er in het algemeen minder adultocentrisch door.



### 3. HET BESTAANDE ONDERZOEK NAAR DE MOBILITEIT VAN KINDEREN

#### 3.1 Probleemstelling

Het onderzoek over de beperkter geworden **zelfstandige mobiliteit** is in belangrijke mate in gang gezet door Hillman e.a. (1990). Deze Britse studie, *One False Move...*, plaatst de gunstige evolutie in het aantal dodelijke verkeersslachtoffers bij kinderen (gemeten op 100 000 kinderen) tussen 1977 en 1987 in een ander daglicht. Uit deze ongefallenstatistieken mag namelijk niet geconcludeerd worden dat de omgeving veiliger zou geworden zijn voor kinderen. Integendeel, deze gunstige evolutie is mee te wijten aan het *gevaarlijker* worden van het verkeer: mensen beseffen dat het verkeer gevaarlijk is, worden daar door verkeersveiligheids campagnes ook voortdurend op gewezen, en ze houden daar noodgedwongen rekening mee. Ze vermijden het gevaar. Men spreekt in dit verband over risicocompenserend gedrag. Volwassenen doen dat onder meer door hun kinderen minder te laten deelnemen aan het verkeer of ze minder buiten te laten spelen, en door ze – wanneer ze dat wél doen – te begeleiden.

Ongefallenstatistieken meten de verkeersveiligheid dus niet op een goeie manier: ze zijn onder meer gedaald omdat kinderen minder, of minder onbegeleid, buiten komen dan vroeger. In 1971 ging in het VK 80% van de kinderen van 7 en 8 jaar oud naar school zonder begeleiding van volwassenen; in 1990 was dat nog maar 9%. Tegenover 1971 mogen kinderen in 1990 minder alleen naar school of de vrijetijdsbesteding gaan, minder met de bus reizen of alleen de straat oversteken. Met name het onbegeleid naar school gaan is enorm gedaald, terwijl het met de auto naar school gebracht worden sterk is gestegen (Hillman e.a. 1990: hfdst 2).

Dat de bewegingsvrijheid van kinderen steeds minder vanzelfsprekend is, wordt sinds het onderzoek van Hillman e.a. (1990) door een aantal studies bevestigd; die studies tonen ook aan dat de trend die Hillman beschrijft, nog niet voorbij is. Zo is in Nederland de gemiddelde leeftijd waarop kinderen zelfstandig naar school gaan tussen 1992 en 1998 toegenomen van 8 naar 8,5 jaar (Vermeulen en Verwiel 1998, in Karsten e.a. 2001). Een Britse studie toont dat in 1998 nog meer 10- en 11-jarigen met de auto naar school gaan dan in 1990 (studie van Hillman e.a.) en dat ze zich minder autonoom verplaatsen; hun ouders tonen zich ook meer bezorgd om hun veiligheid (O'Brien 2000: 271-274). Tegelijk zijn er maar weinig kinderen die echt een heel beperkte zelfstandige mobiliteit hebben (ibid.).

In Nederland stelde een studie van de Haan en van den Broek (2000) o.m. vast dat de hele Nederlandse bevolking in 1995 zijn vrije tijd méér buitenshuis doorbracht dan in 1975, *behalve de jongeren tussen 12 en 18*. In 1995 zijn er dus minder jongeren op straat dan in 1975, ook al blijven jongeren de buitenruimte nog steeds meer gebruiken dan volwassenen. (Kaesemans 2001: 34).

van der Spek & Noyon (1993) volgen in grote lijnen de studie van Hillman e.a. (1990). Er is nu meer aandacht voor verkeersveiligheid dan in de jaren zeventig, en er zijn ook minder slachtoffers, ondanks de toename van het verkeer sindsdien. Dat kan wel deels te wijten zijn aan verkeerstechnische ingrepen. Maar tegelijk zijn kinderen ook beperkter geworden in hun mobiliteit. Kinderen hebben hun leefwijze aangepast aan het autoverkeer, ze mogen vaak niet op straat spelen... – ook omwille van een meer algemeen onveiligheidsgevoel van hun ouders. Die groter geworden beperking is ook een oorzaak van het gedaalde aantal kinderverkeersslachtoffers.

Voor oudere kinderen is de **actieradius** toegenomen t.o.v. vroeger, ze komen meer zelfstandig buiten eigen dorp of wijk. Voor de jongere kinderen zijn er méér beperkingen gekomen (van der Spek en Noyon 1993). Macket (2001) vergeleek op basis van het nationale onderzoek verplaatsingsgedrag de mobiliteit van kinderen (5 - 16 jaar) tussen 1985 en 1997 in het Verenigd Koninkrijk. Hij stelde ondermeer vast dat Britse kinderen zich minder verplaatsten en dat de afstand van die verplaatsingen gemiddeld genomen groter geworden is. Kinderen verplaatsen zich ook meer met de wagen en deze toename in het autogebruik is sterker bij kinderen dan bij volwassenen. Als we het onderscheid maken



tussen woon-schoolverplaatsingen en andere verplaatsingen (in de vrije tijd) dan merken we op dat deze laatste en tevens grootste groep verplaatsingen gemiddeld langer zijn in afstand en relatief vaker gebeuren met de wagen. De verplaatsingsafstand van woon-schoolverkeer groeide evenwel sneller in de beschouwde periode dan bij het niet-woonschoolverkeer.

### 3.2 Vervoersautonomie en -afhankelijkheid bij kinderen in Vlaanderen

Als we vooreerst kijken naar de Belgische ongevallencijfers, dan stellen we vast dat de leeftijdsgroep van 10 tot 13-jarigen een zeer kwetsbare groep vormt in het verkeer. In 2001 waren 2 709 kinderen tussen 10 en 14 jaar slachtoffer bij een verkeersongeval of 44 op 10 000 kinderen binnen die leeftijdsgroep; ter vergelijking: in de leeftijdsgroep van de 5-9 jarigen waren 27 kinderen op 10 000 betrokken bij een ongeval. De hogere ongevallenpercentages zijn terug te vinden bij het groot aantal ongevallen met jonge fietsers; 42% van de ongevallen binnen de leeftijdsgroep 10-14 jarigen gebeurde met de fiets.

Hoe is het gesteld met de mobiliteit en meer bepaald de bewegingsvrijheid en actieradius van de Vlaamse kinderen?

Het meest volledige beeld van de mobiliteit van kinderen en haar evolutie wordt gegeven binnen het Onderzoek verplaatsingsgedrag Vlaanderen (OVG-Vlaanderen) en zijn twee bevragingsgolven 1994/95 en 2000/01. Ook al zijn er hier een aantal beperkingen aan verbonden.

Zo bijvoorbeeld is er geen nauwkeurige informatie over het al dan niet zelfstandig karakter van de verplaatsingen van kinderen en kunnen we geen vergelijking maken in de evolutie van de bewegingsvrijheid van kinderen zoals in het VK (cf. 3.1). Ook is enige voorzichtigheid aangewezen bij de vergelijking van de cijfers tussen 1994 en 2000 omwille van methodologische wijzigingen in het onderzoek tussen de twee golven. De gegevens hierna zijn dus eerder indicatief.

In 1994 maakten kinderen (6-11 jarigen) gemiddeld 2 tot 3 verplaatsingen per dag (gemiddeld 2,5). Dit aantal steeg op 8 jaar tijd naar 3 tot 4 verplaatsingen (gemiddeld 3,6). Het gemiddeld aantal verplaatsingen door de groep van 12-15 jarigen steeg minder evenredig (van 2,5 naar 2,6). Als we daaraan de gemiddelde afstand van een verplaatsing koppelen, dan merken we een enorme toename van de gemiddelde lengte van een verplaatsing bij de groep 6-11 jarigen van 15,4km naar 26,2km. Bij de 12-15jarigen daarentegen daalde de gemiddelde afstand van een verplaatsing van 29,7km in 1992 tot 22,4km in 2000.

Zoals reeds gezegd geeft een uitsplitsing begeleide versus zelfstandige mobiliteit op basis van OVG geen betrouwbare informatie. Wel kunnen we op basis van de vervoerswijze richtinggevende uitspraken doen.

Zo blijkt uit OVG Vlaanderen dat bijna 40% van de kinderen in de leeftijdsgroep 6-11jarigen met de auto naar school gebracht worden. Dit is meteen het belangrijkste vervoermiddel voor die groep voor de woon-schoolverplaatsingen. Tussen 1994 en 2000 werd een lichte toename in het autogebruik vastgesteld van 38,8% naar 39,2%. Voor de 12-15jarigen is de fiets het meest gebruikte vervoermiddel om naar school te gaan; iets meer dan de helft gebruikt de fiets. De fiets komt in de plaats van de auto (één op vijf) maar ook in de plaats van wandelen (wat waarschijnlijk te maken heeft met de langere afstand van de woon-schoolverplaatsing). Ook het openbaar vervoer blijkt voor de groep van 12-15 jarigen een niet onbelangrijk vervoermiddel; in 2000 ging één jongere op de 8 met het openbaar vervoer naar school.

Bekijken we het totaal van verplaatsingen van jongeren, - inclusief de verplaatsingen in de vrije tijd -, dan merken we voor de beide leeftijdsgroepen zowel 6-11jarigen als 12-15jarigen beduidend hogere aandelen van het autogebruik (in 2000 resp. 58% en 36,14%). M.a.w. in hun vrije tijd zijn jongeren meer aangewezen op volwassenen om zich te verplaatsen: het aandeel van auto gaat hier vooral te koste

van het fiets- en OV-gebruik. De trend naar meer autogebruik en dus minder vervoersautonomie is hier veel sterker dan in het woon-schoolverkeer.

Gemiddeld aantal verplaatsingen per dag/per persoon: per leeftijdsgroep, reismotief en vervoermiddel

	Onderwijs volgen		1994	Totaal 2000
	1994	2000		
<b>Leeftijdsgroep 6 – 11 jaar</b>				
Auto	38,84%	39,20%	55,29%	58,00%
Te voet	28,4%	18,76%	19,49%	14,40%
Fiets	29,18%	34,54%	22,92%	23,18%
OV	3,58%	0,9%	2,3%	0,96%
Andere	0%	6,6%	0%	3,45%
TOTAAL 6-11jaar	100%	100%	100%	100%
<b>Leeftijdsgroep 12 – 15 jaar</b>				
Auto	17,09%	19,83%	29,95%	36,14%
Te voet	7,99%	8,54%	13,80%	14,67%
Fiets	51,48%	52,71%	44,17%	39,75%
OV	22,81%	14,98%	11,81%	6,79%
Andere	0,62%	3,94%	0,26%	2,66%
TOTAAL 12 – 15 jaar	100%	100%	100%	100%
<b>Leeftijdsgroep 6 – 15 jaar</b>				
Auto	30,57%	31,16%	45,32%	49,40%
Te voet (totaal)	20,64%	14,52%	17,25%	14,51%
Fiets (totaal)	37,66%	42,08%	31,28%	29,70%
OV	10,89%	6,74%	6,04%	3,26%
Andere	0,24%	5,5%	0,10%	3,15%
TOTAAL 6-15jaar	100%	100%	100%	100%
<b>Totale bevolking (alle leeftijden)</b>				
Auto	31,08%	28,42%	63,32%	61,82%
Te voet	17,98%	10,88%	14,27%	11,12%
Fiets	34,86%	36,05%	15,86%	14,64%
OV	14,88%	11,95%	4,44%	3,63%
Andere	1,21%	12,71%	2,11%	8,8%
TOTAAL bevolking	100%	100%	100%	100%

Bron: Onderzoek Verplaatsingsgedrag Vlaanderen, 1994-1995, 2000-2001, bewerkingen LUC

Als we de cijfers van het OVG Vlaanderen naast die van de Nationale Enquête Mobiliteitsgedrag leggen - de nationale variant van OVG die éénmalig plaatsvond in 1988 -, dan merken we grote regionale verschillen in het gebruikte vervoermiddel voor woon-school verkeer tussen de drie regio's Vlaanderen, Brussel en Wallonië (Toint 2001). Waar in Vlaanderen 32,8% van de schoolgaande jeugd (onafhankelijk van de leeftijd) naar school fietst, is dit in Brussel nog niet 1% en in Wallonië iets meer dan 1%. In Brussel is het gebruik van het OV relatief meer ingeburgerd bij jongeren (38,4% in Brussel tg. 15,7% in Vlaanderen) en wordt meer te voet gegaan (19,2% in Brussel tg. 9,7% in Vlaanderen). In Wallonië is de auto veruit het meest gebruikte vervoermiddel, ook gaan verhoudingsgewijs meer kinderen te voet naar school. Deze regionale verschillen wijzen op duidelijke verschillen in vervoerswijzekeuze naargelang verstedelijkingsgraad en geografische kenmerken.

Nog inzake het woon-schoolverkeer en de vervoerswijzekeuze vonden we een publicatie terug met de resultaten uit een bevraging van 46 basisscholen in Vlaams Brabant (Pauwels 2002). Hieruit werd geconcludeerd dat het fietsgebruik in het woon-schoolverkeer sterk verschilt van basisschool tot basisschool. Uit een telling van het aantal fietsers op één bepaalde dag in mei 2002 bleek dat gemiddeld 16,8% van de leerlingen (al dan niet begeleid) met de fiets naar school kwam; het percentage per school varieerde echter tussen 0% en 65%. De auteur zoekt de voornaamste verklaring bij de ligging van de school en de verkeersveiligheid van de schoolomgeving veel meer dan bij een gebrek aan verkeerseducatie of politiecontrole. Hij onderscheidt drie categorieën van scholen: veilig bereikbare scholen met gemiddeld 41% fietsgebruik bij leerlingen; redelijk veilig bereikbare scholen met gemiddeld 18,2% fietsgebruik en niet veilig bereikbare scholen met gemiddeld 5,1% fietsgebruik. Binnen de jaarlijkse campagneweek 'week van de zachte weggebruiker' in het voorjaar vinden in meer dan 200 scholen verspreid over gans Vlaanderen acties plaats om duurzame vervoerswijzen (fietsen, wandelen en OV) te stimuleren. Bij deze gelegenheid maken vele scholen een mobiliteitsprofiel op en worden voor- en nametingen uitgevoerd om het campagne-effect in te schatten. Het is evenwel moeilijk om uit deze individuele resultaten algemene tendensen en conclusies te trekken naar woon-schoolverkeer en naar vervoersautonomie binnen het woon-schoolverkeer in het bijzonder.

De tijdsbesteding van kinderen en jongeren wordt in Vlaanderen of België, niet periodiek en systematisch in kaart gebracht. Dit in tegenstelling tot Nederland b.v. waar vijfjaarlijks d.m.v. een tijdsbudget-enquête zorgvuldig de tijdsbesteding van jongeren vanaf 12 jaar geregistreerd wordt<sup>27</sup>.

Wel biedt het Kliksonderzoek uit 2001 (Kaesemans 2002) een momentopname van de vrijetijdsbesteding en mobiliteit bij jongeren in de leeftijdsgroep 10 tot 16 jaar<sup>28</sup>. Uit dit actieonderzoek waarbij 31 517 tieners uit 171 Vlaamse Gemeenten bevraagd werden<sup>29</sup>, komt het volgende naar voor inzake mobiliteit en bewegingsvrijheid (p. 49-52). De **fiets** is het voornaamste vervoermiddel bij de jongeren, zowel bij woon-school verkeer (46,5%) als voor verplaatsingen in de vrije tijd (45,8%); meisjes verplaatsen zich minder met de fiets dan jongens; de jongere kinderen binnen de bevraagde groep worden relatief meer met de wagen gevoerd: 4 op 10 kinderen op basisschoolleeftijd. De **auto** is belangrijker als vervoermiddel in de vrije tijd dan als vervoermiddel naar school; het aandeel van de auto bedraagt respectievelijk 39,7% (vrije tijd) tegenover 23,0% (woon-school). Als we de jongere kinderen afzonderen (10-12 jarigen), dan wordt maar liefst bijna 60% naar zijn vrijetijdsactiviteit gevoerd met de wagen. **Allochtone jongeren** (van Marokkaanse en Turkse afkomst) verplaatsen zich veel minder met de auto naar vrijetijdsactiviteiten (minder dan één op drie tg. 39,7% in de volledige groep), ook de fiets scoort bij deze groep verhoudingsgewijs lager (34% tg. 45,8%). Te voet en openbaar vervoer scoren dan weer hoger. Het gebruik van het **openbaar vervoer** komt pas op gang bij kinderen uit de tweede graad van het secundair onderwijs en dan nog hoofdzakelijk voor woon-schoolverkeer (Kaesemans,2002). In vrijetijdsverkeer is het gebruik van bus, trein of tram marginaal.

Uit recente marktstudies bij jongeren naar aanleiding van nieuwe OV-formules voor deze doelgroep blijkt duidelijk een potentieel van OV als een vervoerswijze die de bewegingsvrijheid en actieradius van jongeren kan vergroten.

---

<sup>27</sup> Het grootschalige tijdsbudgetonderzoek in Vlaanderen vond voor het eerst plaats in de loop van 1999; hierbij registreerde Een steekproef van 1533 Vlamingen – die tot leeftijdsklasse 16 jaar tot 75 jaar behoren - gedurende enkele dagen zorgvuldig al hun activiteiten.

<sup>28</sup> Uit het Kliksonderzoek kunnen we geen gegevens afleiden naar bewegingsvrijheid en actieradius gezien ook hier niet expliciet gevraagd werd naar het al dan niet begeleide karakter van de verplaatsingen andere dan met de wagen.

<sup>29</sup> Het gaat niet om een representatief staal van de Vlaamse jongeren in de leeftijdsgroep 10-16 jaar: het stond elke gemeente vrij om al dan niet deel te nemen en om de wijze van contactname van de jongeren te kiezen: hetzij via scholen, via jeugdleden, etc.

Zo kunnen sinds september 2001 alle kinderen tussen 12 en 15 jaar in Gent gratis gebruik maken van het openbaar vervoer. Uit een enquête bij de houders van dit gratis abonnement (bij De Lijn en NMBS) blijkt dat het gratis aspect een invloed heeft gehad op de vervoerswijzekeuze en mogelijk op hun vervoersautonomie: één op zeven beweerde immers anders met de wagen gevoerd te worden. Eén op vijf respondenten zegt anders de fiets genomen te hebben (De Lijn 2003).

Een enquête bij de houders van een BUZZY pass voor -26 jarigen<sup>30</sup> die ingevoerd werd in juli 2001, toont het grote OV-potentieel bij tieners: drievierde van de nieuwe openbaarvervoergebruikers situeren zich immers in de groep 13-18 jarigen. In de enquête wordt onderscheid gemaakt tussen hoofdverplaatsing (belangrijkste reismotief wanneer men OV gebruikt) en nevenverplaatsing (andere minder frequente reismotieven met OV-gebruik). Bij de hoofdverplaatsingen was 32% een nieuwe OV-klant; daarvan maakte 43% die verplaatsing voordien als autopassagier. Bij de nevenverplaatsingen (boodschappen, uitstappen, bezoeken, hobby's, etc.) was 43% nieuwe OV-klant; 69% ervan werd voordien met de wagen gevoerd.

### 3.3 Oorzaken van de verminderde zelfstandige mobiliteit van kinderen

**Verkeersonveiligheid.** Verkeersonveiligheid is voor ouders de belangrijkste reden om hun kinderen niet alleen de straat op te sturen (van der Spek en Noyon 1993; Karsten e.a. 2001). Verkeersonveiligheid is ook de voornaamste reden die ouders opgeven wanneer hen gevraagd wordt waarom ze hun kinderen met de auto naar school voeren (van der Houwen, 2003; MOST, 2003). De perceptie van verkeersonveiligheid door ouders heeft te maken met de verkeersintensiteit van de buurt en de verkeerssnelheid maar ook met de algemene fysieke inrichting van de publieke ruimte: de staat van de fiets- en voetpaden, het type oversteekmogelijkheden voorhanden, etc ...

**Sociaal onveiligheidsgevoel.** Verkeersonveiligheid vormt de eerste bezorgdheid maar ook sociale onveiligheid wordt een belangrijke reden waarom ouders beslissen om hun kinderen te vervoeren naar hun bestemming (Karsten e.a. 2001). Met sociale onveiligheid wordt in de eerste plaats de angst voor ontvoeringen en aanrandingen bedoeld (cf. Karsten 2001: 52), maar ook de agressie door andere kinderen (zoals jeugdbendes) maakt deel uit van de bezorgdheid van ouders. De netheid van de buurt, het type groeninplanting, de mate waarin mensen zomaar wat rondhangen (b.v. in shoppingcentra) zijn kenmerken die ouders associëren met sociaal veilige of minder veilige buurten en die hun beslissing om hun kinderen niet alleen te laten gaan mee beïnvloeden (Johansson 2002).

Ouders die zich thuis voelen in hun buurt, zullen hun kinderen ook makkelijker alleen naar buiten laten gaan (zie O'Brien 2000: 264-266). Ook de ervaringen uit het verleden van ouders bepalen in belangrijke mate hun perceptie van de veiligheid van hun woonbuurt: iemand die zelf als kind is opgegroeid in een landelijke verkeersarme buurt, zal een stedelijke omgeving sneller als verkeers- en sociaal onveilig typeren dan iemand die van jongs af in een drukke buurt geleefd heeft (Johansson 2002).

**Meer gestructureerde vrijetijdsbesteding van kinderen.** Kinderen hebben meer mogelijkheden in hun vrije tijd dan vroeger, toen de vrije tijd nog grotendeels ongestructureerd was. Het leven van kinderen was gewoon meer geïntegreerd in dat van de volwassenen, waardoor zij ook 'gewoon buiten speelden' op straat, de stoep, i.p.v. in functioneel gedifferentieerde ruimtes. 'Binnen spelen' bestond vroeger nauwelijks (van der Spek en Noyon 1993).

Activiteiten worden nu veel meer gekoppeld aan specifieke tijd en plaats, met formeel toezicht, en moeilijkere toegankelijkheid (je moet er precies dan naartoe gebracht worden...) (van der Spek en Noyon 1993, Christensen ea. 2003). Naast moeilijkere toegankelijkheid van deze georganiseerde vrijetijdsactiviteiten – grotere afstand, verder afgelegen –, speelt ook mee dat ze vaak 's avonds gebeuren en ouders hun kinderen niet graag alleen in het donker laten fietsen of stappen. Bepaalde van

---

<sup>30</sup> Het netabonnement bij de Lijn voor -26 jarigen.

die activiteiten – zoals muziekschool – maken het dan weer praktisch moeilijk omwille van het zware of kostbare materiaal dat moet getransporteerd worden. Een belangrijke factor voor het begeleiden van kinderen naar georganiseerde vrijetijdsactiviteiten is tot slot nog dat ouders graag zelf aanwezig zijn tijdens de activiteit van hun kinderen (hetzij actief, hetzij passief door te kijken naar de voetbalmatch van zoonlief b.v.) (Johansson, 2002).

**Kleiner wordende gezinnen.** De vrijheid is ook afgenomen omdat gezinnen kleiner geworden zijn: je mocht vroeger mee met oudere broers of zussen en kon zo ook al met die vrijheid leren omgaan. Er werd ook meer in grote groepen gespeeld (van der Spek en Noyon 1993).

**Grotere beschikbaarheid van de wagen binnen gezinnen.** Veel meer gezinnen beschikken heden ten dage over twee wagens waardoor sneller naar de wagen zou kunnen gegrepen wordt 'uit gemakzucht', bij 'slecht weer', enz.. Van der Houwen (2003: 35) stelt vast dat kinderen die sowieso begeleid worden naar school (vooral jongere kinderen) vaker gevoerd worden met de wagen wanneer er twee wagens in het gezin beschikbaar zijn dan begeleid worden met de fiets of te voet. Eens kinderen zelfstandig naar school kunnen, speelt dit effect van twee beschikbare auto's niet. Een ander gevolg van de grotere beschikbaarheid van de auto binnen het gezin is dat minder en minder jongeren vertrouwd raken met het gebruik van het openbaar vervoer.

**Veranderingen in de leefpatronen,** meerbepaald de stijging van de arbeidsparticipatie (voornamelijk van de vrouw) en de flexibilisering van de arbeidstijden. In vergelijking met vijf tot tien jaar geleden hebben we nu meer te maken met twee kostwinners binnen het gezin en wordt de zorg voor de kinderen vaker gecombineerd met arbeidstaken. In een poging tot optimale tijdsbesteding heeft dit ertoe geleid dat gezinnen de auto meer inschakelen voor het combineren van woon-werk- met woon-schoolverkeer: één van de ouders zet de kinderen af op school en rijdt vervolgens verder met de auto naar het werk. De flexibilisering van de arbeidstijden heeft dit verder in de hand gewerkt: ouders hebben hun arbeidstijd zo goed mogelijk weten aan te passen aan de 'vaste' schooluren. Deze vaststellingen volgen uit een onderzoek op basis van de tijdsbestedingsonderzoek in Nederland (Pol en Need 2003). Een afgeleid effect is verder dat ouders de schoolkeuze (i.c. voor het secundair onderwijs) van hun kinderen mee laten bepalen door de bereikbaarheid met de auto en de combinatie met hun woon-werkverkeer. Ze kiezen voor een school in de buurt van hun werk en dreigen hiermee het autogebruik in het woon-schoolverkeer te bestendigen. '*De school ligt op de route naar het werk*' is de op twee na voornaamste reden – na te lange afstand (53%) en verkeersonveiligheid (47%) – om hun kind altijd met de auto naar school te voeren. 27% van de ouders die hun kind met de auto naar school brengen, geven deze reden op (van der Houwen 2003).

### 3.4 Gunstige effecten verbonden aan de zelfstandige mobiliteit van kinderen

Zelfstandige mobiliteit heeft voor kinderen een aantal voordelen (zie o.m. Hillman 1990: hfdst 4; Karsten e.a. 2001).

**Gunstige invloed op de motorische ontwikkeling.** Veel beweging is vooral van belang voor jonge kinderen. De meeste onderzoeken in dit verband hebben betrekking op kinderen jonger dan 6 jaar. Allen kwamen zij tot dezelfde conclusie, namelijk dat kinderen die veel buiten spelen (omdat ze in een verkeersveilige woonbuurt opgroeien waar voldoende natuurlijke speelomgeving is) motorisch beter ontwikkeld waren dan kinderen die vooral binnen spelen. Door hun betere motorische vaardigheden zijn zij ook minder kwetsbaar in het verkeer (in Karsten 2001: 68).

Ook op latere leeftijd blijft deze motorische voorsprong van kinderen die veel buiten spelen en bewegen ten dele behouden. Voor de grootste groep van kinderen (tot 80%) heeft het beoefenen van een sport in

georganiseerd verband deze positieve bijdrage aan de motorische ontwikkeling overgenomen, ook al vertoeven zij voor de rest op de achterbank van de wagen. Een Noors onderzoek (Ryeng 2002) bij 9-10 jarigen heeft aangetoond dat binnen de groep van eerder houderige kinderen (behorende tot de 20% van de kinderen die weinig of geen sport beoefenen buiten de schooluren) degenen die met de fiets of te voet naar school komen, significant meer motorische vaardigheden vertonen dan degenen die dagelijks met de auto naar school gevoerd worden.

**De ontwikkeling van een sociale identiteit.** De zelfstandige mobiliteit van kinderen en hun aanwezigheid in de publieke ruimte zijn allerm minst louter logistieke of materiële kwesties: door zich zelfstandig in een steeds ruimere omgeving te bewegen, maken kinderen zich vertrouwd met hun leefomgeving en ontwikkelen ze zich een sociale identiteit. *"For example, the children related their experiences and memories of growing up to their changing mobility in and between the house, neighbourhood and their wider environment. Their changing mobility in and between these different spaces was important to how they saw themselves achieving independence, competence and maturity and to how they formed and sustained their social relations with peers"* (Christensen 2003: 15). Ook door hun voorkeur voor een bepaald vervoermiddel willen jongeren aangeven dat ze al een bepaalde leeftijd hebben bereikt en daarmee ook een stuk zelfstandigheid (Lindeijer 1992). In een kwalitatief onderzoek naar de beleving van veiligheid en mobiliteit bij jongeren tussen 15 en 18 jaar stelde men vast dat de bromfiets en later de auto als een symbool van vrijheid en zelfstandigheid beschouwd werden. De fiets als statussymbool had voor die leeftijdsgroep aan waarde ingeboet. Een hippe OV-kaart voor studenten vanaf 18 jaar was iets om naar uit te kijken voor de jongeren voor wie het bezit van een rijbewijs nog niet binnen het bereik lag.

Door zelf – vaak in groep – rond te lopen in de buurt, bouwen kinderen kennis en vertrouwdheid op van de omgeving – niet alleen als fysieke ruimte, maar ook in sociaal en moreel opzicht (Christensen 2003: 16-21). Opgroeien betekent zelfstandiger worden, dus ook mobieler worden. Als je van je ouders een skateboard krijgt, is dat een soort markering van onafhankelijkheid: het toont dat je niet langer enkel in de tuin mag spelen, maar ook op straat (ibid.: 22).

Kinderen die zelfstandig naar school gaan, maken onderweg van alles mee en moeten voortdurend keuzes maken (zie Kegerreis 1993). De buurt is daarbij een stimulerende omgeving en een ideale overgang naar de grotere complexiteit van de stad (Bartlett e.a. 1999: 121-151). Mobiliteit – een verplaatsing van A naar B, maar evengoed ook zomaar wat rondfietsen – kan soms iets zijn waar kinderen zich goed bij voelen, omdat ze kunnen babbelen met ouders of vrienden, gewoon wat kunnen rondhangen,... (Van Gils 1992: 150-152).

**Gunstige invloed op de fysieke conditie (zie Hillman 1999).** Meer en meer kinderen krijgen te kampen met overgewicht. Dit heeft deels te maken met slechte eetgewoonten maar de belangrijkste oorzaak is wel het gebrek aan beweging. Dit resulteert vaak in psychosociale problemen: kinderen worden uitgelachen, voelen zich niet goed in hun vel. Maar ook op lange termijn kan overgewicht leiden tot een verhoogde kans op hartproblemen, diabetes, etc. Het inbedden van beweging in de dagelijkse routines door dagelijks naar school te fietsen kan deze kwalen helpen voorkomen (EC 2002). Recent onderzoek in het VK heeft het belang van stappen en fietsen naar school onderstreept in de strijd tegen obesitas bij kinderen: gemiddeld neemt de dagelijkse trip van en naar school bij kinderen in de lagere school 10% van het calorieverbruik voor haar rekening; bij kinderen die dagelijks met de auto gevoerd worden is dit significant minder, bij regelmatige stappers en fietsers is dit significant meer. Voor lagereschoolkinderen ligt het calorieverbruik bij het woon-schoolverkeer tijdens een week hoger dan in de twee uur wekelijkse lichamelijke opvoeding op school. Voor kinderen boven de 12 jaar die naar school fietsen, ligt dit calorieverbruik zelfs 30% hoger dan het gemiddelde verbruik tijdens de 2 uur les lichamelijke opvoeding, bij de kinderen in het secundair onderwijs die met de auto naar school gevoerd worden, bedraagt het calorieverbruik slechts de helft van het verbruik tijdens de wekelijkse 2 uur LO. De andere vaststelling die de onderzoekers overtuigd heeft van het belang van de dagelijkse fietsrit of

wandeling naar school is dat kinderen tijdens de weekends duidelijk minder actief zijn: het stimuleren van meer dagelijkse beweging (door te voet of met de fiets naar school te gaan) kan een opstapje zijn tot ook meer bewegen tijdens het weekend (Sustrans 2004).

**Zelfstandige mobiliteit biedt mogelijkheden tot het leggen van sociale contacten.** Het sociaal aspect van mobiliteit – het ontmoeten van andere kinderen – is belangrijk bij jongeren. *'Vervoer is een sociaal gebeuren. Dit sociaal gebeuren moet op een veilige manier kunnen gebeuren'*. Dit was een belangrijk besluit van Kleets! 2002, een congres – voorbereid via een enquête, spelen en discussiesprekken – waarop jongeren hun visie op jeugd vriendelijke mobiliteit konden geven (Vlaamse Jeugdraad 2002). Vervoersautonomie gaat isolement tegen en helpt kinderen weerbaarder worden. Kinderen thuishouden versterkt hun beeld van de buitenwereld als iets gevaarlijks of vijandigs. Wie vaak buiten speelt, komt ook om nog veel andere redenen op straat: om bij een vriendje te gaan spelen, om naar een club te gaan,... (van der Spek en Noyon 1993). Het wantrouwen tegenover de boze buitenwereld (verkeer en criminaliteit) wordt nog gevoed door verkeersveiligheids campagnes en wordt ook van ouders naar kinderen doorgegeven (Hillman e.a. 1990: hfdst 4).

**Oplossing voor de verkeersdrukte tijdens de spits.** In 2000 was liefst één autobestuurder op vier tijdens de ochtendspits (tussen 7u en 9u) op weg naar school. Tussen 15u en 18u 's avonds was één op de acht autobestuurders op weg naar school of op de terugweg van school (OVG 2001). Mochten kinderen dus massaal te voet, met de fiets of met het openbaar vervoer naar school komen, dan zou de verkeersdrukte een heel stuk minder zijn. Als ouders hun kinderen brengen omdat het zo druk en onveilig is in het verkeer, is dat een vicieuze cirkel.

**Tijdsbesparing voor de ouders.** Voor ouders kost het begeleiden van hun kinderen, o.a. het brengen / halen met de auto, ook zeer veel tijd en geld (Hillman e.a. 1990: hfdst 4; Gershuny 1993), en het verhoogt de verkeersdrukte alleen maar.

## 3.5 Knelpunten verbonden aan de zelfstandige mobiliteit van kinderen

### 3.5.1 Verkeersonveiligheid

Verkeersongevallen zijn een reëel probleem en de leeftijdsgroep van de 10-14 jarigen zijn een bijzonder kwetsbare groep (cf. verkeersongevallencijfers supra). De onveiligheid op straat – met name het verkeer, al wordt ook sociale onveiligheid (criminaliteit, pestgedrag) meer en meer genoemd (Karsten e.a. 2001) – is voor veel ouders een reden om hun kinderen niet alleen de straat op te sturen; kinderen volgen hun ouders daar ook vaak in.

In het Noorse Trondheim kwam men tot de verrassende observatie dat autobestuurders meer rekening hielden met kinderen wanneer die in het bijzijn waren van een volwassene dan wanneer kinderen alleen of in een groep met andere kinderen waren (Ovstedal 2002). In gesprekken met kinderen over ongevallen en bijna-ongevallen (in Lupton 2002) kwam als belangrijkste bedreiging naar voor: de autobestuurders en de hoge snelheid waarmee deze voorbij rijden.

### 3.5.2 Beperkte capaciteit van kinderen, onvoorspelbaarheden in hun verkeersgedrag

Jonge kinderen hebben **beperkte capaciteiten**. Tot 8 à 9 jaar kunnen kinderen de omgeving nog niet overzien, tot 9 à 10 jaar kunnen ze ook nog niet anticiperen op verkeerssituaties. Maar ook oudere kinderen zijn nog impulsief en onberekenbaar in het verkeer. Vermeulen en Katteler (2003) bevroegen 12- tot 15-jarigen naar hun kennis, inzicht, gedragsneigingen en attitudes i.v.m. verkeer en specifieke verkeerssituaties. De onderzoekers noteerden een algemeen onvoldoende met vooral slechte scores op



vlak van groepsconformiteit, neiging tot correct gedrag en waardering van verkeersveiligheid. Met het vorderen van de leeftijd neemt de kennis en inzicht in verkeerssituaties wel toe maar verslechtert de houding en het gedrag en neemt de risicobereidheid van jongeren toe. Vooral jongens vallen op door hun negatieve houding. In het Noorse Trondheim (Ovstedal 2002) werd in 1998 het verkeersgedrag en oversteekgedrag van kinderen in de leeftijdsgroep 6-12 jaar op weg naar school geregistreerd d.m.v. videocamera's. Deze camera's werden opgesteld op 14 meetpunten die elk een bepaalde verkeerssituatie belichtten. In totaal werd 41 uren videomateriaal omgezet naar een databank met in totaal 2830 personen (voetgangers en fietsers) waaronder 1876 kinderen in de leeftijdsgroep 6-12 jaar. Men kwam onder meer tot volgende vaststellingen: daar waar 6-7 jarigen de regels wat betreft het oversteken goed volgen (soms besluiteloos zijn wanneer er een onduidelijkheid is in de oversteeksituatie, b.v. geen zebrapad), passen de oudere kinderen (10-12 jarigen) deze regels enkel toe als het hun goed uitkomt (b.v. een zebrapad wordt gebruikt als het tegelijkertijd de kortste weg is of als het zo druk is dat elders oversteken onmogelijk is). Tot hetzelfde besluit komen Lupton en Bailey (2002) in een kwalitatief onderzoek in het Verenigd Koninkrijk waarin 122 kinderen in de leeftijdsgroep 8-15 jaar betrokken werden.

Nog bij Ovstedal (2002) vinden we dat meisjes gemiddeld genomen voorzichtiger zijn en dat kinderen over het algemeen minder voorzichtig zijn bij relatief kalm verkeer.

Ook in Vlaanderen werd het verkeersgedrag van kinderen onder de loep genomen en meer bepaald hun oversteek- en fietsvaardigheden (Pauwels 1990 en 1994). Op basis van literatuur en eigen onderzoek komt de auteur tot het besluit dat een kind vóór de leeftijd van 8 jaar niet bekwaam is om veilig de straat over te steken. Een kind is voor die leeftijd niet in staat om te anticiperen op het passagemoment van een wagen te schatten. Slechts vanaf het derde en vierde leerjaar kan aangevangen worden met oefeningen in de reële verkeerssituatie. Uit een onderzoek naar de stuurvaardigheden, de keuze reactietijd en de verkeerskennis bij kinderen in de leeftijdsgroep 7 tot 12 jarigen d.m.v. enquêtes en simulaties, kwam men tot het besluit dat een kind – gemiddeld gezien – pas bekwaam is om alleen naar school te fietsen vanaf de leeftijd van 11 jaar. Fietservaring is zeer belangrijk en daarom wordt aangespoord om in de mobiliteitseducatie voldoende aandacht te geven aan het trainen van fietsvaardigheden bij kinderen.

### 3.5.3 Tijdsbesparend aspect

Het is voor kinderen vaak makkelijk om overal heen gebracht te worden. Bovendien kunnen ze met de auto ook op plaatsen komen waar ze anders nooit zouden kunnen komen – in die zin (maar misschien wel alleen maar in die zin) heeft de auto ook voor kinderen voor een grotere mobiliteit gezorgd.

## 3.6 Factoren die verschillen in vervoersautonomie bij kinderen verklaren

Er kan niet gesproken worden van de mobiliteit van kinderen in het algemeen: de manieren waarop kinderen zich in de publieke ruimte verplaatsen kunnen zeer sterk verschillen (O'Brien e.a. 2000). Karsten e.a. (2001: 129-131) onderscheiden drie typen van het gebruik van de buitenruimte door kinderen:

- (1) **veel en regelmatig: 'buitenkinderen'**: ongeorganiseerde spel en ontmoeting. Daarbinnen subtypes: 'pleiners', in een stad, vaak lagere socio-economische positie en allochtoon: ontmoeten elkaar op pleintjes, binnenshuis hebben ze weinig ruimte; en kinderen uit minder verstedelijkte gebieden (platteland of betere buitenwijken), die vaak op straat spelen
- (2) **regelmatig maar niet langdurig: 'achterbankgeneratie'**: meer diversiteit en begeleiding in de naschoolse tijdsbesteding. Lid van verenigingen, bij sommigen is dit zelfs een druk leven. Komen ook buiten hun eigen buurt. De georganiseerde (vrije) tijdsbesteding van deze kinderen is verbonden aan welbepaalde plaatsen/voorzieningen, en zo dus ook aan een georganiseerde en begeleide mobiliteit.

- (3) **bijna nooit: de 'binnenkinderen'**: sommigen vinden het binnen gewoon leuker (meisjes vaak, maar ook 'computerjongens'), anderen komen liever niet buiten, of mogen dat niet (vaak allochtone meisjes, zeker boven 10 jaar, en kinderen die een minderheid vormen in hun buurt, bijvoorbeeld in een wijk met vooral ouderen; of omdat de wijk onveilig is of een gebrek aan (afwisselende) speelruimte heeft). Over deze kinderen, die in de grote steden toch een grote groep vormen, bestaat erg weinig onderzoek: is 'binnen blijven' een keuze van de kinderen, of een teken van isolement?

### 3.6.1 Woonomgeving: verschil tussen stedelijke en landelijke omgeving, tussen grootsteden en kleinere steden

In Amsterdam (31%) en Haarlem (13%) spelen veel kinderen (bijna) nooit buiten, terwijl dat in rurale gebieden bijna nooit voorkomt, daar speelt 70 of 80% meer dan drie keer per week buiten. In de steden is ook meer toezicht op het buitenspelen. Op het platteland fietsen kinderen meer, in de stad gaan ze meer te voet, maar toch zijn kinderen daar minder zelfstandig (van der Spek en Noyon 1993).

Steden met veel groen tussen thuis en de grote weg zijn voor kinderen erg stimulerend om veel buiten te spelen. In een dergelijke omgeving gaan kinderen bijvoorbeeld veel sneller andere vrienden vragen om mee buiten te spelen dan in een grootstad als Londen. De omgeving is er overzichtelijker en wekt dus meer vertrouwen (O'Brien e.a. 2000: 267).

Het verschil tussen dorp en stad blijkt onder meer uit een etnografische studie van Christensen (2003) bij kinderen in een Noord-Engels dorp en in Kopenhagen. In het Engelse dorp Woldsby hebben kinderen een duidelijk grotere autonomie dan vaak het geval is: op 7 of 8 jaar mogen ze zelf, alleen of in groep, in het dorp rondlopen. De meeste kinderen gaan er bijvoorbeeld onbegeleid naar school (Christensen 2003: 16-17). De kinderen in Kopenhagen blijken minder zelfstandig mobiel: ze worden vaak door hun ouders naar school gebracht, met de auto of de fiets; het is pas op de leeftijd van 10 à 11 jaar dat kinderen zich zelfstandig in de stad (mogen) verplaatsen, te voet of met de fiets (Christensen 2003: 21).

In van der Houwen (2003) wordt onderscheid gemaakt tussen de stedelijkheid van de woonomgeving en de stedelijkheid van de schoolomgeving als verklarende factoren voor al dan niet begeleid naar school mogen/kunnen gaan. Ook hier geldt dat in niet stedelijke buurten kinderen vaker zelfstandig reizen dan in zeer sterk stedelijke buurten. Dit effect van stedelijkheid op al dan niet begeleid reizen lijkt sterker als het om de stedelijkheid van de schoolbuurt betreft dan als het de stedelijkheid van de woonbuurt betreft.

### 3.6.2 Verschillen naar etniciteit

Allochtone kinderen zijn ofwel zeer zelfstandig, ofwel is hun bewegingsvrijheid zeer sterk beperkt (van der Spek en Noyon 1993). Uit het Vlaamse Kliksonsonderzoek kwam naar voor dat de vrijetijdscontext van tieners van Marokkaanse of Turkse afkomst vrijwel het spiegelbeeld was van dat van de autochtone respondenten: 40% van de autochtone Vlamingen in de steekproef (10-16 jarigen) geeft de 'eigen kamer' als voornaamste vrijetijdsplek op, 31% noemt de straat of het plein in de buurt; bij de Marokkaanse en Turkse tieners is dit net het omgekeerde: namelijk 41% geeft straat of plein in de buurt op tegenover 29% de eigen kamer. Allochtone kinderen zouden minder fietsen omdat ze het minder meegekregen hebben van hun ouders.

### 3.6.3 Verschillen naar leeftijd

Het verschil naar leeftijd is waarschijnlijk de belangrijkste variabele. Een eerste belangrijke moment is naar de lagere school gaan (O'Brien e.a. 2000: 266). Tussen 6 en 9 jaar zijn kinderen het vaakst buiten om te spelen. De grootste breuklijn is rond de leeftijd van 8 à 9 jaar, wanneer de actieradius van

kinderen sterk toeneemt, zeker wanneer ze in het gezelschap van andere kinderen zijn (O'Brien e.a. 2000: 259). Op de leeftijd van 10/11 jaar hebben de meeste kinderen (56 à 86%) een aanzienlijke mate van autonomie, bijvoorbeeld de toelating om alleen naar een plaatselijke winkel te gaan, naar het huis van een vriend te gaan, en naar school te gaan. Met een stijgende leeftijd stijgt ook de autonomie (O'Brien e.a. 2000: 264, 266). De leeftijd van 10/11 jaar vormt vaak al een soort voorbereiding op de grotere onafhankelijkheid die kinderen hebben wanneer ze naar de middelbare school gaan. Uit een enquête bij 1 861 leerlingen tussen 4 en 12 jaar over hun woon-schoolverkeer rekende Van der Houwen (2003: 21) uit dat de gemiddelde leeftijd waarop de helft van de kinderen zelfstandig naar school reist 8,6jaar is. Zelfstandig lopen neemt al toe vanaf de leeftijd van 7 jaar. Zelfstandig fietsen neemt sterk toe vanaf de leeftijd van 10 jaar. Voor kinderen van 9 tot 12 blijven drukke straten barrières; om te spelen gaan ze meestal niet verder dan 400m van huis (van der Spek en Noyon 1993: 29). De secundaire school is een belangrijke breuklijn: kinderen gaan meer fietsen of met de bus rijden, worden veel zelfstandiger gelaten en mogen verder weg. Dat komt ook overeen met hun wensen: op die leeftijd hangen ze graag rond op straat; ze genieten van de vrijheid en het sociale contact. Dat jongeren de mogelijkheid hebben om dit te doen, hangt samen met hun zelfstandige mobiliteit: wie met de auto gebracht en opgehaald wordt, hangt daaraan vast en regelt zijn eigen tijd en mobiliteit minder zelf.

#### 3.6.4 Verschillen naar geslacht

Bijna al het onderzoek toont dat jongens meer autonomie hebben dan meisjes; ze spelen vaker buitenshuis (Van den bergh 1997: 59) en hebben een grotere actieradius. In het Vlaamse Kliksons-onderzoek (Kaesemans 2001: 41) zegt éénderde van de bevraagde jongens (10-16 jaar) het meeste van hun vrije tijd door te brengen op straat of op pleintjes in de buurt tegenover 27% van de meisjes. Die verschillen verdwijnen bij oudere kinderen, en mogelijk is het verschil tussen jongens en meisjes stilaan aan het verdwijnen (zie O'Brien 2000: 259-260). Meisjes voelen zich ook sneller bang (O'Brien e.a. 2000: 268). Het vrijetijdsgedrag van meisjes verschilt in die zin dat ze meer in kleinere groepjes functioneren dan jongens, ze doen minder aan sport en ze zijn meer thuis (Karsten 2001). Meisjes uit lagere klassen komen de jongste jaren ook meer en meer op staat en dan is dat b.v. om samen te winkelen met vriendinnen, eerder dan om te sporten. Inzake verkeersgedrag, komen studies tot de vaststelling dat jongens meer risico's nemen in het verkeer en vandaar de meest kwetsbare groep vormen inzake verkeersongevallen (Vermeulen 2003; Lupton 2002).

#### 3.6.5 Sociaal-economische situatie van het gezin

Karsten e.a. (2001) merken op dat jongeren uit goeude klassen relatief gezien meer deelnemen aan georganiseerde vormen van vrije tijd: culturele activiteiten, sportclubs, enz. Deze ouders vinden de activiteiten die de kinderen na school doen net zo belangrijk dan de activiteiten die ze op school doen. Deze jongeren treffen hun vrienden vooral in clubs, in georganiseerd verband en niet op straat. Ouders uit lagere klassen leggen meer de nadruk op schoolwerk (ibid.: 100). Vrije tijd wordt meer ongeorganiseerd ingevuld. Tieners uit lagere klassen brengen hun vrije tijd voornamelijk in en bij hun huis door en nemen minder deel aan georganiseerde activiteiten. In van der Houwen (2003: 33) stelde men vast dat kinderen van hoog opgeleide ouders vaker begeleid naar school gaan dan kinderen van lager geschoolde ouders.

### 3.7 Ervaringen, visies en verwachtingen van kinderen m.b.t. hun mobiliteit

*'Meer plaats om te spelen', 'verkeersveiligheid' en 'meer kunnen rondhangen op plaatsen die ze zelf willen'*: dit zijn de gemeentelijke beleidsthema's die kinderen van 9 tot 12 in Vlaanderen uitroepen tot de belangrijkste in Vlaanderen. Dit bleek uit de stembiljetactie in 2000 - een soort van gemeenteraadsverkiezingen op kindermaat - georganiseerd door het Kinderrechtencommissariaat. Bij meisjes ligt

de voornaamste bekommernis bij veilig verkeer, jongens willen in de eerste plaats meer ruimte om te spelen. Naar leeftijd opgedeeld, zien we dat de jongste kinderen meer belang hechten aan verkeersveiligheid, de oudsten willen meer plaats om vrij rond te hangen (Kinderrechtencommissariaat 2002: 93 e.v.).

*Jij bent minister en je mag investeren in mobiliteit. Wat kies je?* Dit was één van de vragen die gesteld werd aan kinderen op een postkaart, ter voorbereiding van het KLETS!congres in 2002. Uit een lijstje van 9 opties kozen jongeren in volgorde van belang de volgende prioriteiten: veiligheid, gratis openbaar vervoer, uitbreiding van het openbaar vervoer (vooral 's nachts) en meer plaats voor de zwakke weggebruiker. Jongeren zien die verhoogde veiligheid niet zozeer in een extra investering in verkeerseducatie maar eerder in een beleid waarbij alternatieven voor de wagen gepromoot worden.

Kinderen vinden het prettig als ze zelf mogen gaan waar ze willen; ze voelen zich dan als een volwassene behandeld, en dat appreciëren ze sterk (O'Brien 2000: 266). Tegelijk is die nieuwe onafhankelijkheid ietwat beangstigend (ibid.). Kinderen zoeken elkaar dan ook op omdat ze zich dan veiliger voelen.

Kinderen zien dat volwassenen heel vaak over hun mobiliteit beslissen. Bij een Britse onderzoek bij kinderen tussen 8 en 12 noemden 80% van de kinderen "where I go" als de activiteit die meestal door anderen werd beslist; dat was de meest genoemde activiteit (meer dan 'wat ik doe', 'school', 'spel'...) (O'Kane 2000).

Opvallend is dat veel kinderen de beperkingen in hun bewegingsvrijheid niet zo erg blijken te vinden (Hillman e.a. 1990: hfdst 2; O'Brien 2000: 270-271; van der Spek en Noyon 1993: 47). Sommigen beseffen dat ze erg sterk beschermd worden, wat ze misschien niet zo prettig vinden, maar wel nodig (O'Brien e.a. 2000: 271).

Dat het drukke en gevaarlijke verkeer kinderen beperkt in hun speelmogelijkheden – je kan nauwelijks nog op straat spelen – is voor kinderen een groter probleem voor hun bewegingsvrijheid dan hun beperkte zelfstandigheid (van der Spek en Noyon 1993).

Binnen spelen is geen alternatief voor buiten spelen: je kan binnen en buiten heel andere dingen doen. Kinderen vinden daarom de *keuze* tussen binnen en buiten spelen belangrijk (van der Spek en Noyon 1993: 45-46). De straat is erg populair als speelruimte, onder meer omdat er andere aanwezigen (kinderen en volwassenen) zijn, er veel te zien is, en de vlakke ondergrond prettig is om op te spelen.

Sommige kinderen gaan liever alleen naar school: onderweg kunnen ze nog wat spelen, ze kunnen eens fietsen zonder handen,... (van der Spek en Noyon 1993: 47).

**Mobiliteit is voor kinderen overigens geen uitgesproken thema** waarover ze spontaan beginnen (Van Gils 1992: 171). Ze praten er ook onderling niet over (Lindeijer 1992) Kinderen zien de straat niet zozeer als een doorgangsweg, wel als een verblijfsplaats: een plaats om te wonen, te spelen. Kunnen bewegen, rondkijken,... is belangrijk, meer dan zich bewegen van A naar B. Auto's zijn voor kinderen vooral hinderlijk (ze zijn ook dominant aanwezig in het straatbeeld), en een symbool van immobilisme: kinderen zijn passief in de auto, ze moeten er soms wachten, dus zeker geen symbool van vrijheid zoals dat voor volwassenen het geval is (Van Gils 2000).

In het algemeen is verkeersveiligheid wel een belangrijke problematiek voor kinderen: als ze het hebben over de onveiligheid in hun buurt, gaat het in overgrote mate over verkeersonveiligheid (Kaesemans 2001: 44). Zo gaat de grootste groep vragen van het jaarlijks georganiseerde Kinderparlement in Izegem over het verkeer (Brochure 'Kinderparlement', Stedelijke Jeugdraad Izegem): bij de vragen en antwoorden van het kinderparlement in 2001 gingen er 45 over het verkeer, tegenover 12 over speelpleinen, 19 over sport, 11 over milieu, 3 over cultuur,... Het gaat dan altijd om verkeersveiligheid: vragen naar betere fiets-, voet-, en zebrapaden, en naar trager autoverkeer. Ook controle op de stilstaande auto's bij de scholen die fietspooling hinderen, voorstellen voor een autoloze zondag, borden met 'spelende kinderen', verkeersdrempels,... Het toont dat kinderen, in hun contact met de gemeente, toch wel erg veel belang hechten aan (veilig) verkeer.

De verkeersdrukke en het tekort aan fietspaden, het tekort aan groen en de gebrekkige ontspanningsmogelijkheden zijn de grootste problemen die jongeren van 12 en 18 jaar in hun woonomgeving zien; 12-jarigen noemen ook de netheid en veiligheid. Vooral stedelijke jongeren zouden minder autoverkeer en betere fietspaden willen; zij zijn wel erg tevreden over het openbaar vervoer en gebruiken het ook veel. Wie verder weg van het stadscentrum woont is ontevreden over het aanbod van openbaar vervoer en is, om in de voorzieningen van de stad te geraken, in grote mate afhankelijk van anderen (Verhetsel e.a. 2003).

Voor jonge kinderen, zeker tot 11 jaar, is de **mate van vertrouwdheid van de publieke ruimte** een belangrijke maatstaf om plaatsen te waarderen. Kinderen hebben van hun ouders geleerd dat sommige plekken veilig zijn, en andere niet. De verhalen die kinderen hierover kunnen vertellen – het lijken soms ware stadslegenden, stelde Matthews vast in een Engelse stadswijk – reflecteren duidelijk de angst voor onbekende plaatsen die ze van hun ouders hebben meegekregen: ze gaan over gevaarlijke vreemden en kinderlokkers, griezelige dieren,... (Matthews 2003: 108-109). Donkere plaatsen worden door kinderen over het algemeen als onveilig aangevoeld. Paradoxaal roepen tunnels onder drukke straten, gebouwd voor de (verkeers)veiligheid, bij kinderen vaak angst op omdat ze zo slecht verlicht zijn. Wanneer ze gevraagd worden hoe de stad veiliger kan gemaakt worden, stellen kinderen zeer vaak voor om de straten beter te verlichten (O'Brien 2003: 149-152). Ook de loutere onbekendheid van een plek of een route kan een zekere angst oproepen. Terwijl het voor volwassenen voor de hand ligt om de kortste en snelste route tussen twee plaatsen te volgen, speelt voor kinderen veeleer de vertrouwdheid van die route: kennen ze er de weg wel? Zijn ze al eens langs die weg geweest? Kinderen zullen een langere, maar vertrouwde route verkiezen boven een kortere, onbekende route (Christensen 2003: 22-23).<sup>31</sup>

Naar **welk vervoermiddel** gaat de voorkeur uit bij kinderen in de leeftijdsgroep 10-13 jaar?

Sandqvist (2002) onderzocht of het voor een kind een verschil uitmaakt op te groeien in een gezin zonder auto dan wel in een gezin met een auto. Zij interviewde hiertoe 71 jongeren in de leeftijdsgroep (13-16 jaar), allen woonachtig in de binnenstad van Stockholm (waarvan de helft in een gezin zonder auto, de helft in een gezin met auto) over twee zaken: (1) hun ervaringen inzake vrijetijdsbeleving, contacten met familie, ervaring met lange reizen en (2) hun percepties alsook die van hun ouders t.a.v. autobezit en kwaliteit van het leven, milieubezorgdheid, beleid pro auto, auto als nuttig object voor gezin met kinderen, auto als statussymbool. De belangrijkste conclusie was dat kinderen zonder auto zich geenszins benadeeld voelden in hun situatie. Zij zijn m.a.w. niet de dupe van de keuze van hun ouders. Inzake vrijetijdsbeleving, contacten e.d. zijn er geen grote verschillen tussen kinderen met en kinderen zonder auto. Wat betreft de perceptie t.a.v. de auto als statussymbool komt uit dit onderzoek dat de auto minder aantrekkingskracht heeft op de jongere generatie dan op hun ouders. Wel vinden kinderen die zelf met een gezinsauto zijn opgevoed dat de auto essentieel is voor een gezin met kinderen.

**Openbaarvervoergebruik** is een interessant thema voor de leeftijdsgroep van 10-13 jarigen omdat rond de leeftijd van 10 jaar OV-gebruik binnen de mogelijkheden komt. Voor openbare vervoers-

---

<sup>31</sup> Christensen geeft het voorbeeld van Mie, een elfjarig meisje in Kopenhagen, dat de weg kende van huis naar de school, en van huis naar de bioscoop, maar niet van de school naar de bioscoop. Toen een filmvoorstelling vlak na school begon, verkoos ze een langere weg te nemen van de school naar de bioscoop, omdat ze die route kende. Nochtans had haar vader haar de weg van school naar bioscoop uitgelegd, door de verkeerslichten 500 meter verderop te tonen: daar was de straat van de bioscoop. Kinderen vertrouwen echter vaak liever niet op een dergelijke, abstracte kennis. Mie kon uiteindelijk samen met schoolvriendjes naar de bioscoop wandelen (via een iets langere, maar voor de kinderen vertrouwde route), en na enkele weken kon ze die weg ook zelfstandig volgen, al was die route complexer dan de weg die haar vader had voorgesteld (Christensen 2003: 22).

maatschappijen vormen de jongeren een belangrijke klantengroep (zie onder 3.2). In Noorwegen werd d.m.v. een enquête aan jongeren en hun ouders (Ovstedal, 2002) gevraagd waar zij het meeste belang aan hechten bij het gebruik van het openbaar vervoer a.h.v. 20 stellingen. Bij jongeren (10-15 jaar) zijn dit in volgorde van belang: hoge bedieningsfrequenties, de halte moet dichtbij de bestemming liggen, goedkoop en gemak van aankoop tickets, de beschikbaarheid van een zitplaats en het onbegeleid kunnen reizen (zonder hun ouders). Bij de groep van ouders zijn dit in volgorde van belang: de veiligheid (zowel verkeersveiligheid als sociale veiligheid) bij stappen naar de OV-haltes, het gemak waarmee de juiste bus kan gevonden worden, de nabijheid van de halte bij de bestemming, de frequentie, de prijs en de service geleverd door de bestuurder. Verder zouden meisjes relatief meer gebruik maken van het openbaar vervoer dan jongens. Kinderen die dikwijls gebruik maken van het openbaar vervoer hebben doorgaans een positiever beeld van dit vervoermiddel dan kinderen die nooit of zelden gebruik maken van het openbaar vervoer. Niet dat dit beeld van jonge OV-gebruikers dermate positief is maar zij hebben evenzeer een kritisch beeld van de auto. Autogebruikende kinderen zijn veel minder genuanceerd: auto's zijn goed, OV is slecht.

### 3.8 Besluit i.v.m. het bestaande onderzoek rond vervoersautonomie en – afhankelijkheid bij kinderen

In Vlaanderen en België beschikken we niet over gegevens die aangeven hoe het gesteld is met de bewegingsvrijheid en de actieradius van onze kinderen en hoe die geëvolueerd is in de tijd. Dit in tegenstelling tot o.a. het Verenigd Koninkrijk, Nederland en de Scandinavische landen waar dit thema in het verleden reeds uitvoerig aan bod is gekomen in zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek. Wel kunnen we voor Vlaanderen stellen dat de auto – het vervoermiddel dat staat voor vervoersafhankelijkheid – een belangrijke plaats inneemt bij de jongeren, in de vrije tijd meer nog dan in het woon-schoolverkeer en dat het belang van die auto in de loop der jaren (tussen '94 en 2000) zeker niet is afgenomen. Over de mate waarin fietsen en wandelen al dan niet begeleid gebeurt, vanaf welke leeftijd en door welke groep van jongeren (woonplaats, socio-economische achtergrond) is nog nooit in kaart gebracht. Ook inzake kwalitatief onderzoek naar mobiliteitsbeleving door jongeren is Vlaanderen tot op heden vrij onontgonnen terrein. Binnen het kader van een aantal campagnes zoals 'de stembiljetactie' en het 'KLETS!congres' kwamen wel al een aantal accenten naar voor die jongeren belangrijk vinden in hun mobiliteit zoals verkeersveiligheid en de behoefte om meer te kunnen rondhangen op plaatsen die ze zelf willen'.

De belangrijkste oorzaak voor de verminderde zelfstandige mobiliteit van jongeren die in de internationale literatuur vernoemd wordt, is verkeersonveiligheid op de voet gevolgd door het sociaal onveiligheidsgevoel. Maar ook een aantal socioculturele factoren verklaren de afname van de zelfstandige mobiliteit van jongeren. Veruit de belangrijkste is het fenomeen van het meer en meer gestructureerde karakter van de vrijetijdsbesteding van kinderen: activiteiten worden meer en meer aan specifieke plaats en tijd verbonden. Ook meer kleiner wordende gezinnen en vooral veranderingen in het leefpatroon van gezinnen – twee kostwinners binnen de gezinnen – hebben het gebruik van de wagen in een poging om woon-school en woon-werkverkeer te combineren doen toenemen ten koste van de bewegingsvrijheid van kinderen.

In de literatuur vonden we ook een overzicht van de gunstige effecten verbonden aan de zelfstandige mobiliteit van kinderen. Zo wordt in heel wat onderzoek aangetoond dat veel en regelmatig bewegen op jonge leeftijd een gunstige invloed heeft op de motorische ontwikkeling van het kind. Deze betere motorische vaardigheden vertalen zich in een verminderde kwetsbaarheid in het verkeer. Hiermee samenhangend wordt recentelijk gehamerd (en bewezen in onderzoek) dat dagelijkse beweging een gunstige invloed heeft op de fysieke conditie en belangrijk is in de strijd tegen obesitas bij kinderen en

jongeren. Het aspect 'zelfstandigheid' in zelfstandige mobiliteit speelt een voornamelijk rol in de ontwikkeling van een sociale identiteit van een kind. Bewegingsvrijheid biedt aan kinderen mogelijkheden tot het leggen van sociale contacten. Van een meer verkeerskundig belang zijn de gunstige effecten van zelfstandige mobiliteit op de ochtend- en avondspits.

Als voornaamste knelpunt voor autonome mobiliteit geldt verkeersonveiligheid: getuige daarvan de relatief hoge ongevallencijfers bij kinderen. Daarmee samenhangend wordt in vele studies uitgeweid over de beperkte capaciteit van kinderen en over de onvoorspelbaarheid in hun verkeersgedrag. Deze factoren bepalen een benedengrens voor de leeftijd waarop een kind tot staat is om zelfstandig aan het verkeer deel te nemen.

In de lijst van verklarende factoren voor verschillen in vervoersautonomie is de belangrijkste uiteraard de leeftijd. Verder bepalen woonomgeving, etniciteit, geslacht en sociaal-economische situatie van het gezin in sterke mate de mate van zelfstandige mobiliteit en de keuze van vervoerswijze.



## BIBLIOGRAFIE

- Adams, John (1993), 'Risk compensation and the problem of measuring children's independent mobility and safety on the roads', p. 44-58 in Mayer Hillman (red.), *Children, Transport and the Quality of Life*. London: Policy Studies Institute.
- Alderson, Priscilla (2000), 'The Effects of Participation Rights on Research Methodology', p. 241- 257 in Pia Christensen en Allison James (red.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Anthone, Richard en Mortier, Freddy (1997), *Socrates op de speelplaats. Filosoferen met kinderen in de praktijk*. Leuven: Acco.
- Ariès, Philippe (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.
- Armstrong, Claire, Malcolm Hill en Jenny Secker (2000), 'Young people's perception of mental health', *Children & Society* 14 (1): 60-72.
- Baacke, D. (1979), *Van 13 tot 18. Jongeren en de mogelijkheden van pedagogische begeleiding*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Baerveldt, Cor (2003), 'Peerresearch als wetenschappelijk pluspunt', p. 197-210 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Bartlett, Sheridan, Roger Hart, David Satterthwaite, Ximena de la Barra & Alfredo Missair (1999), *Cities for children. Children's Rights, Poverty and Urban Management*. London: Earthscan Publications.
- Blanc, Christina S., Emma Porio, Pratibha Mehta en Wilson Moura (1996), 'Life paths of urban children and youth in comparative perspective', *Childhood* 3 (3): 375-402.
- Bleeker, Hans en Mulderij, Karel (1984), *Pedagogiek op je knieën. Aspecten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek*. Boom.
- Bloor, Michael, Jane Frankland, Michelle Thomas en Kate Robson (2001), *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, Urie (1979), *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carey, Martha Ann (1994), 'The group effect in focus groups: Planning, implementing, and interpreting focus group research', p. 225-241 in Janice M. Morse (red.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Christensen, Pia (2003), 'Place, space and knowledge: children in the village and the city', p. 13-28 in Pia Christensen en Margaret O'Brien (red.), *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer.
- Christensen, Pia en Allison James (2000), 'Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights', p. 160-178 in Pia Christensen en Allison James (red.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Christensen, Pia en Margaret O'Brien (2003), 'Children in the city: Introducing new perspectives', p. 1-12 in Pia Christensen en Margaret O'Brien (red.), *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer.
- Christensen, Pia, en Alan Prout (2002), 'Working with ethical symmetry in social research with children', *Childhood* 9 (4): 477-497.
- Corsaro, William A. en Luisa Molinari (2000), 'Entering and Observing in Children's Worlds: A Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy', p. 179-200 in Pia Christensen en Allison James (red.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Cunningham, Hugh (1995), *Children and childhood in Western society since 1500*. London: Longman.
- De LIJN Oost-Vlaanderen (2003), Onderzoek gebruik gratis openbaar vervoer 12-14jarigen in Gent, pp.15.
- De LIJN (2002), Buzzy PAZZ-enquête, pp.33.

- Denzin, Norman K. en Yvonna S. Lincoln, red. (2000), *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, Norman K. en Yvonna S. Lincoln (2000), 'The Discipline and Practice of Qualitative Research', p. 1-28 in Norman K. Denzin en Yvonna S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- de Winter, Mischa (1995), *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.
- de Winter, Micha en Kroneman, Marieke (2003), 'Slotbeschouwing', p. 225-232 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- de Winter, Micha en Noom, Marc (2003), 'Iemand die je gewoon als mens behandelt... Thuisloze jongeren over het verbeteren van de hulpverlening', p. 37-53 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- de Winter, Micha en Kroneman, Marieke, red. (2003), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- EC-DG for the environment (2002), *Kids on the Move*.
- Eggermont, Marieke (1999), 'Belevingsonderzoek en participerende observatie', p. 173-191 in Bas Levering en Paul Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Ennew, Judith (1994), *Childhood as a Social Phenomenon. National Report England and Wales*. Eurosocal Reports Volume 36.
- Esselen, Inge (1995), *Hoe ervaren en beleven kinderen Samson? Een kwalitatief belevingsonderzoek*. Leuven: Diss. Lic. Ped. Wet.
- Evaldsson Ann-Carita en Corsaro, William A. (1998), 'Play and games in the peer cultures of preschool and preadolescent children. An interpretative approach', *Childhood* 5 (4): 377-402.
- Fine, G. en K. Sandstrom (1988), *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newbury Park: Sage.
- Flick, Uwe (1998), *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Fontana, Andrea en Grey, James H. (2000), 'The Interview: from structured questions to negotiated text', p. 645-672 in Norman K. Denzin en Yvonna S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- France, Alan, Gill Bendelow en Simon Williams (2000), 'A 'risky' business: researching the health beliefs of children and young people', p. 150-162 in Ann Lewis en Geoff Lindsay (red.), *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Geertz, Clifford (1973), *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gershuny, Jonathan (1993), 'Escorting children: impact on parental lifestyle', pp. 62-76 in Mayer Hillman (red.), *Children, Transport and the Quality of Life*. London: Policy Studies Institute.
- Goodenough, Trudy, Emma Williamson, Julie Kent en Richard Ashcroft (2003), 'What did you think about that?: Researching children's perceptions of participation in a longitudinal genetic epidemiological study', *Children & Society* 17 (2): 113-125.
- Greig, Anne en Jayne Taylor (1999), *Doing Research with Children*. London: Sage.
- Halldén, Gunilla (2003), 'Children's views of family, home and house', p. 29-45 in Pia Christensen en Margaret O'Brien (red.), *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer.
- Harden, Jeni (2000), 'There's no place like home: The public/private distinction in children's theorizing of risk and safety', *Childhood* 7 (1): 43-59.

- Hart, Roger (1992), *Children's participation: From tokenism to citizenship*. London: Earthscan.
- Hazekamp, Jan Laurens (2003), 'Onderzoek in handen van jongeren', p. 19-36 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Heesen, Berrie (1998), *Kinderen filosoferen. Docentenboek*. Best: Damon.
- Hillman, Mayer, John Adams en John Whitelegg (1990), *One false move... A study of children's independent mobility*. London: Policy Studies Institute.
- Hillman, Mayer, red. (1993), *Children, Transport and the Quality of Life*. London: Policy Studies Institute.
- Hillman, Mayer (1999), *The Impact of Transport Policy on Children's Development*. Paper op <http://www.spokeseastkent.org.uk/mayer.htm>
- Horelli, L. (2001), A comparison of children's autonomous mobility and environmental participation in Northern and Southern Europe – The cases of Finland and Italy, Helsinki University of technology, Centre for urban and regional studies.  
[http://www.kleurrijkvlaanderen.be/doc/broch\\_mob\\_pag\\_6\\_7.pdf](http://www.kleurrijkvlaanderen.be/doc/broch_mob_pag_6_7.pdf)
- James, Allison (1996), 'Learning to be friends: Methodological lessons from participant observation among English schoolchildren', *Childhood* 3 (3): 313-330.
- James, Allison en Alan Prout, red. (1990), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- James, Allison, Chris Jenks en Alan Prout (1998), *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jans, Marc (2001), *Filokids onderzocht. Evaluatieproject filokids*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Johansson, M.(2002), *I am a parent and a driver, a study of parent's environmental trust and children's travelling*, Paper presented at the workshop on children and traffic, Copenhagen, may 2-3-2002, Lund Institute of technology, environmental psychology, pp.5.
- Jones, Caroline en Jane Tannock (2000), 'A matter of life and death: a reflective account of two examples of practitioner research into children's understanding and experience of death and bereavement', p. 86-97 in Ann Lewis en Geoff Linsay (red.), *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Kaesemans, Gorik (2001), *Tienerkliks. Het verhaal van het Vlaamse Kliksonderzoek*. Leuven: Garant.
- Karsten, Lia (2002), *Oases in het beton. Aandachtspunten voor een jeugdvriendelijke openbare ruimte*. Assen: Van Gorcum.
- Karsten, Lia (2003), 'Children's use of public space: The gendered world of the playground', *Childhood* 10 (4): 457-473.
- Karsten, Lia, Els Kuiper en Hennie Reubsat (2001), *Van de straat? De relatie jeugd en openbare ruimte verkend*. Assen: Van Gorcum.
- Kegerreis, Susan (1993), 'Independent Mobility and Children's Mental and Emotional Development', pp. 28-34 in Mayer Hillman (red.), *Children, Transport and the Quality of Life*. London: Policy Studies Institute.
- Kelchtermans, Geert (1999), 'De biografische methode', p. 132-153 in Bas Levering en Paul Smeyers (red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Kelley, Peter, Berry Mayall en Suzanne Hood (1997), 'Children's accounts of risk', *Childhood* 4 (3): 305-324.
- Kemmis, Stephen en McTaggart, Robin (2000), 'Participatory Action Research', p. 567-605 in Norman K. Denzin en Yvonna S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Kingham, S. and Donohoe, S. (2002), Children's perceptions of transport, in *World Transport Policy and Practice*, vol. 8, n°1, p6-10.

- Kroneman, Marieke en de Winter, Micha (2003), 'Inleiding', p. 9-15 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Lewis, Ann (1992), Group child interviews as a research tool, *British Educational Research Journal* 18 (4): 413-423.
- Lindeijer, J.E. (1992), *Neem de fiets!... Waarom zou ik? Kleinschalig, kwalitatief onderzoek naar de invloed van sociale vaardigheden, wensen en behoeften op de beleving van veiligheid en mobiliteit onder jongeren tussen de 15 en 18 jaar*. Leidschendam: Stichting Wetenschappelijk Onderzoek Verkeersveiligheid.
- Lupton, Ken en Mariana Bayley (2002), 'Children's perspective on road safety'. Paper gepresenteerd op de Workshop on Children and Traffic, 2-3 mei 2002, Kopenhagen. Zie [http://www.flux.teksam.ruc.dk/FLUX\\_UK/ChildrenMob/Download/6\\_MDX\\_copen-lupton.pdf](http://www.flux.teksam.ruc.dk/FLUX_UK/ChildrenMob/Download/6_MDX_copen-lupton.pdf).
- Lupton, K and Bayley, M., (2003), *Children's Perception of the Road Environment: the Implications for Highway Design*, Analysis of Interviews and Video Recordings, Transport Management Research Centre, Middlesex University, Business school London, intermediate report 01/14N, pp48.
- Mackett, R.L. (2001), *Are we making our children car dependent?* Paper written for a lecture at Trinity College Dublin, Ireland, 17 may, 2001, pp.15
- Mackett, R.L., Lindsey L., Paskins J. and Turbin J., (2002), *Understanding the car dependency impacts of children's car use*, Paper presented at the workshop on children and traffic, Copenhagen, may 2-3-2002, pp.11
- Madriz, Esther, 'Focus groups in feminist research' (2000), p. 835-850 in Norman K. Denzin en Yvonna S. Lincoln (red.), *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Marshall, Catherine en Gretchen B. Rossman (1995), *Designing Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Maso, Ilya en Adri Smaling (1998), *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Matthews, Hugh (2003), 'The street as a liminal space: The barbed spaces of childhood', p. 101-117 in Pia Christensen en Margaret O'Brien (red.), *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer.
- Mayall, Barry (2000), 'Conversations with Children: Working with Generational Issues', p. 120-135 in Pia Christensen en Allison James (red.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Montandon, Cleopatra, with Françoise Osiek (1998), 'Children's perspectives on their education', *Childhood* 5 (3): 247-263.
- Morgan, David L. (1998), *The Focus Group Guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Nordgaard, T. (2002), Children's everyday mobility and welfare – with a focus on parental escorting, a PhD. Roskilde University.
- O'Brien, Margaret, Deborah Jones, David Sloan en Michael Rustin (2000), 'Children's independent social mobility in the urban public realm', *Childhood* 7 (3): 257-277.
- O'Kane, Claire (2000), 'The development of participatory techniques. Facilitating children's views about decisions which affect them', p. 136-159 in Pia Christensen en Allison James (red.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- OVG-Vlaanderen (1995), *Onderzoek Verplaatsingsgedrag Vlaanderen*, (april 1994- april 1995)
- OVG-Vlaanderen (2001), *Onderzoek Verplaatsingsgedrag Vlaanderen*, (januari 2000- januari 2001).
- Øvstedal, Liv (2002), *Not yet ... Public transport users?, Summary from the report 'Enna ikke .. kollektivtrifkant'*, liv Ovstedal, SINTEF, 2000, Paper presented at the workshop on children and traffic, Copenhagen, may 2-3-2002, pp.7
- Øvstedal, Liv en Eirin Ryeng (2000), 'Children's behaviour in traffic – What can we learn?'. Paper gepresenteerd op de European Transport Conference, september 2000, Cambridge University. Zie [http://www.flux.teksam.ruc.dk/FLUX\\_UK/ChildrenMob/Download/3B\\_paper-children-kbenhavn-liv.pdf](http://www.flux.teksam.ruc.dk/FLUX_UK/ChildrenMob/Download/3B_paper-children-kbenhavn-liv.pdf)

- Pauwels, J. (1994), Rol van anticipatie in oversteektaken, Labo motorisch leren, K.U.Leuven, pp. 20.
- Pauwels, J. (2002), Meer met de fiets naar school? In het kader van het project 'Van perceptie tot actie bij jonge fietsers', persmededeling augustus 2002.  
samenwerhttp://www.dvv.be/backoffice/ServiceInfo/Uploads/Div/meer%20met%20de%20fiets%20naar%20school1.doc
- Pauwels, J. en Helsen, W. (1990), De vaardigheden van jonge fietsers op de lagere school. Labo Motorisch leren, KULeuven, pp.11.
- Pauwels, J en Delens, C. (1994), De straat oversteken: een schoolvoorbeeld van psychomotorische vaardigheid!, KULeuven-UCL, pp. 7.
- Percy-Smith, Barry, Danny Burns, Susan Weil en Dianne Walsh (2003), *Mind the Gap. Healthy Futures for Young People in Hounslow*. Solar / University of the West of England.
- Pol, M. en Need, Y (2003), Moderne lifestyle verhoogt mobiliteit. Vrije tijd opgeslokt door werken, zorgen en winkelen, in *Verkeerskunde* nummer 6, pp. 46-50.
- Prout, Alan (2000), 'Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity', *Children & Society* 14 (4): 304-315.
- Prout, Alan (2002), 'Researching children as social actors: an introduction to the Children 5-16 Programme', *Children & Society* 16 (2): 67-76.
- Punch, Samantha (2002a), 'Interviewing strategies with young people: the 'secret box', stimulus material and task-based activities', *Children & Society* 16 (1): 45-56.
- Punch, Samantha (2002b), 'Research with children: The same or different from research with adults?', *Childhood* 9 (3): 321-341.
- Qvortrup, Jens (1990), *Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a Series of National Reports*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Qvortrup, James (2000), 'Macroanalysis of childhood', p. 77-97 in Pia Christensen en Allison James (red.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Rasmussen, Kim en Søren Smidt (2003), 'Children in the neighbourhood. The neighbourhood of the children', p. 82-100 in Pia Christensen en Margaret O'Brien (red.), *Children in the City. Home, Neighbourhood and Community*. London: Routledge Falmer.
- RBA Research (2002) *Are young people being heard?* Report from the combined qualitative and quantitative research elements commissioned by BT in consultation with ChildLine. Leeds.
- Ryeng, E.O. and Rostoft, M.S. (2002), *Mode choice among school children compared to their motor skills, as well as their freedom to stay and travel outdoors, results from a Norwegian Study*.
- Sandqvist, Karen, (2002), How does a family car matter? Leisure, travel and attitudes of adolescents in inner city Stockholm, in *World Transport Policy and Practice*, vol. 8, n°1, p11-18
- Schouten, M. (2001), kinderpaticipatie in gemeentelijk verkeersbeleid, 3VO (Vereinigde Verkeersveiligheidsorganisatie).
- Scott, Jacqueline (2000) 'Children as Respondents: The Challenge for Quantitative Methods', p. 98-119 in Pia Christensen en Allison James (red.), *Research with children. Perspectives and Practices*. London: Falmer Press.
- Silverman, David (1993), *Interpreting Qualitative Data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Stafford, Anne, Ann Laybourn, Malcolm Hill en Moira Walker (2003), ' 'Having a say': Children and Young People Talk about Consultation', *Children & Society* 17 (4): 361-373.
- SUSTRANS, Childhood Obesity: is walking and cycling a solution?, in *Newsletter*, spring 2004, n°24
- Tashakkori, Abbas en Charles Teddlie (1998), *Mixed Methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- 't Hart, Harm (2003), 'Resultaten van peerresearch als bruikbare weergave van de werkelijkheid', p. 185-196 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.



- Thomas, Nigel en O'Kane, Claire (2003), 'Ethische aspecten van participatief onderzoek met kinderen', p. 169-184 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Thomsen, T.U., (2002), (ed.), *Workbook for the workshop on children and traffic*, Copenhagen may 2-3-2002, Roskilde University.
- Toint, P. ea. (2001), *Enquête nationale sur la mobilité des ménages; réalisation et résultats, rapport final*.
- van den Berg, Gert, red. (2000), *Lost and Found. Report*. Nederlands ministerie van gezondheid, welzijn en sport.
- van den Berg, Gert (2003), 'Over de grenzen. Participatief jeugdonderzoek in Europa en Australië', p. 103-114 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- van den Bergh, Bea (1997), *Kindertijd. Kinderen en ouders over de leefsituatie van kinderen op lagereschoolleeftijd in Vlaanderen*. Leuven: Garant.
- Van der Leeuw, Karel (1991), *Filosoferen is een soort wereldverkenning*. Tilburg: Zwijsen.
- van der Spek, Mieke en Rogier Noyon (1993), *Uitgeknikkerd, opgehoepeld. Een onderzoek naar de bewegingsvrijheid van kinderen op straat*. Amsterdam: Kinderen Voorrang / Regioplan.
- Van Gils, Jan (1991), *Wie niet weg is, is gezien. Hoe beleeft het kind zijn gezin, zijn school en zijn vrije tijd?* Brussel: Koning Boudewijstichting.
- Van Gils, Jan (1992), *De tijdsbesteding, de tijdsbeleving en de opvoeding op woensdag. Een onderzoek bij 8- en 11-jarigen*. Leuven: ongepubliceerd doctoraatsproefschrift.
- Van Gils, Jan (2000a), *Kinderen filosoferen over de stad. Een belevingsonderzoek op basis van filosofische gesprekken met kinderen van 10 à 12 jaar*. Meise: Onderzoekscentrum Kind & Samenleving.
- Van Gils, Jan (2000b), *3000 kinderen aan het woord op de kinderrechtenboot. Een praktijkonderzoek naar kinderpacticipatie en naar de bezorgdheden van kinderen*. Antwerpen: Provinciebestuur Antwerpen.
- Van Gils, Jan (2001), *Duel of duet. Een toekomst voor kinderpacticipatie*. Mechelen: Bakermat.
- Van Vliet, W. Children's travel behaviour, in *Ekistics*, 1983, vol 50, n°298.
- van Westerlaak, Marco (2003), 'Beleidsmakers gezocht (m/v 0 t/m 23). Jongerenraadplegingen en verbetergroepen in Amersfoort', p. 87-99 in Micha de Winter en Marieke Kroneman (red.), *Participatief Jeugdonderzoek. Sociaal-wetenschappelijk onderzoek samen met kinderen en jongeren voor naar beleid voor de jeugd*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Verhetsel, Ann, Frank Witlox en Nele Tierens (2003), *Jongeren en wonen in Vlaanderen. Woonsituatie, woonwensen en woonbehoeften*. Antwerpen: De Boeck.
- Vermeulen, W. Katteler, H. en C. Woldringh (2003), Veilig naar school. De wankelrelatie tussen scholieren en verkeersveiligheid, in *Verkeerskunde*, nr. 7, pp.18-23.
- Vlaamse Jeugdraad, *Als ons bomma wielekes had, was het een autobus: een actief spel over mobiliteit*, (voor jongeren van vanaf 14 jaar), beknopt verslag van de onderzoeksresultaten, 18/11/02; spel ter voorbereiding van KLETS!2002 (23/11/02)
- Weinger, Susan (2000), 'Economic status: Middle class and poor children's views', *Children & Society* 14 (2): 135-146.
- What do you think?/UNICEF & NME-Link, Minigids voor de debatten rond mobiliteit. Mobiliteit-Mobiliteit? Kinderrechtencoalitie: <http://www.kinderrechtencoalitie.be/default.asp?pageid=70&l=06>
- www.eu-tapestry.org, EU-project rond campagnes waaronder schriftelijke enquête bij kinderen 4<sup>de</sup>-5<sup>de</sup>-6<sup>de</sup> leerjaar over woon-schoolverkeer, ter evaluatie van campagnes in Geel en Mol rond veilige en milieuvriendelijk naar school.

Zeiber, Hartmut en Helga Zeiber (1994), *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag vom Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.  
Zelizer, Viviana (1985), *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. New York: Basic Books.

---

*Over Kind en Samenleving vzw:*

*Kind en Samenleving vzw, een onderzoek- en ontwikkelingscentrum met een voorgeschiedenis van ruim 20 jaar, heeft de duidelijke MISSIE om de maatschappelijke positie van kinderen tussen 3 en 12 jaar te versterken en de interactie tussen kinderen en andere groepen uit de samenleving te stimuleren. Het wil daarbij de eigen benadering van kinderen sterker aan bod laten komen. Kind en Samenleving vzw heeft, dankzij eigen methodieken (o.m. het belevingsonderzoek) en eigen visie (gebaseerd op het Internationaal Verdrag Inzake Rechten van het Kind), een stevige naam verworven in de educatieve en academische wereld.*

*Meer info op: [www.k-s.be](http://www.k-s.be)*

*Over Langzaam Verkeer vzw :*

*Langzaam Verkeer vzw onderzoekt en begeleidt sinds haar ontstaan in 1982 vernieuwende verkeersprogramma's en projecten. We kiezen daarbij voor een coherente maatschappelijke aanpak: duurzaam, sociaal, realiseerbaar en procesondersteunend. Meer info op [www.langzaamverkeer.be](http://www.langzaamverkeer.be)*