



**EEN VERKENNEND LITERATUURONDERZOEK  
BETREFFENDE BUITENLANDSE ERVARINGEN EN INZICHTEN  
MET HET BETREKKEN VAN KINDEREN IN LOKALE  
BELEIDSNETWERKEN  
OMTRENT RUIMTELIJKE PLANNING**

**ANNE DEGREEF  
WOUTER VANDERSTEDÉ**

*December 2003*



## INHOUDSOPGAVE

INLEIDING.....	3
<b>VOORAF: SCHETS VAN DE BESTAANDE LITERATUUR M.B.T. KINDERPARTICIPATIE IN DE RUIMTELIJKE ORDENING .....</b>	<b>3</b>
1. Een schets van de belangrijkste actoren in het onderzoekslandschap .....	3
2. Een pessimistische teneur in de literatuur.....	4
3. Een combinatie van verschillende benaderingen als uitweg uit de impasse? .....	5
4. Drie pijlers: <i>empowerment</i> , <i>dialogoog</i> en <i>belangenbehartiging</i> .....	6
<b>A. EMPOWERMENT .....</b>	<b>8</b>
1. De noodzaak van <i>empowerment</i> voor participatie in planningsprocessen.....	8
2. Werkinstrumenten voor <i>empowerment</i> .....	9
2.1. <i>Onderzoeksinstrumenten als instrumenten voor empowerment</i> .....	9
2.2. <i>Ontwerpinstrumenten als instrumenten voor empowerment</i> .....	9
2.3. <i>'Actie' en 'inter-actie' in de buurt als instrument voor empowerment</i> .....	10
<b>B. ONTMOETING EN DIALOOG MET BELEIDSMAKERS EN PLANNERS.....</b>	<b>11</b>
1. Noodzaak van ontmoeting en dialoog tussen kinderen en plannenmakers.....	11
2. De weg naar ontmoeting en dialoog.....	12
2.1. <i>Eerste contacten tussen kinderen en beleidsmakers/planners</i> .....	12
2.2. <i>Participatory design: Kinderen werken samen met planners aan een ontwerp</i> .....	12
2.3. <i>Contacten met beleidsmakers en planners bevorderen door het organiseren van een "toon- en debat-moment"</i> .....	12
2.4. <i>Ontmoeting en dialoog met beleidsmakers en planners vanuit formele inspraakorganen</i> .....	13
<b>C. BELANGENBEHARTIGING EN LOBBY: HET BELANG VAN GEMOTIVEERDE EN GOED GEPLAATSTE INDIVIDUEN.....</b>	<b>16</b>
BIJLAGE .....	18
GERAADPLEEGDE LITERATUUR.....	27



## INLEIDING

Dit rapport is de neerslag van een "literatuurstudie betreffende buitenlandse ervaringen en inzichten met het betrekken van kinderen in lokale beleidsnetwerken omtrent ruimtelijke ordening". Dit literatuuronderzoek kadert in het meerjarenplan van het Onderzoekscentrum Kind en Samenleving (fiche 3A) en moet een aanzet geven om de verdere acties in dit domein inhoudelijk en methodologisch te onderbouwen.

Gezien het belang en de omvang van de publicaties in het Engelse taalgebied, werd vooral de Engelstalige literatuur verkend. Hieruit bleek dat er een aantal interessante beschrijvingen van projecten te vinden zijn. We willen deze ervaringen en inzichten bundelen en een aantal beschouwingen en conclusies formuleren.

## VOORAF: SCHETS VAN DE BESTAANDE LITERATUUR M.B.T. KINDERPARTICIPATIE IN DE RUIMTELIJKE ORDENING

### 1. Een schets van de belangrijkste actoren in het onderzoekslandschap <sup>1</sup>

Sinds de jaren zeventig zijn er reeds een aantal pogingen ondernomen om het perspectief van kinderen op hun omgeving te weten te komen. In deze projecten was het thema van participatie aan de orde, maar de nadruk lag – ons inziens – veeleer op sensibilisatie van volwassenen rond dit thema. Dit wordt ook duidelijk in onderstaande beknopte historiek van de bestaande Engelstalige literatuur over participatieprojecten.

Eén van de pioniers die in de jaren zeventig opriep om het perspectief van kinderen ernstig te nemen, was **Colin Ward**. Hij onderzocht de relatie van kinderen met de stedelijke en rurale omgeving en publiceerde de resultaten van dit onderzoek respectievelijk in *The Child in the City* (1977) en *The Child in the Country* (1988). Zijn publicaties bevatten informatie over concrete projecten, maar zijn bovenal polemisch van aard. Ward was ook hoofdredacteur van *Bulletin of Environmental Education* (BEE), later *Streetwise*<sup>2</sup>. Dit tijdschrift lag aan de basis van menig Brits *urban centre*. Deze centra werk(t)en aan de bewustmaking rond kwaliteitsvolle levensruimte voor het kind.

**Roger Hart** en **Robin Moore** hebben projecten opgezet met verschillende groepen kinderen uit Groot-Brittannië en uit de VS. Dit om inzicht te verwerven in de kenmerken van 'childhood domains'. Het belang van kinderp participatie bij het opwaarderen van buurten begon een centraal thema te worden in de 'childhood city workshops' tijdens de conferenties van de *Environmental Design Research Association* (jaren zeventig en begin de jaren tachtig). In het tijdschrift *Children's Environments Quarterly* (CEQ) werd hierover uitgebreid gepubliceerd.<sup>3</sup> Het thema verdween daarna weer van de

<sup>1</sup> O.a. gebaseerd op: Horelli 1998, pp. 226-228 en Francis en Lorenzo 2002.

<sup>2</sup> Van tijdschrift verschenen 11 jaargangen (Zie: <http://www3.mistral.co.uk/urban/streetwise.html>).

<sup>3</sup> Zowel van BEE als CEQ is het in Vlaanderen moeilijk om exemplaren te vinden. Onder de naam *Children, Youth, Environments* is CEQ echter recent een nieuw leven begonnen. De artikels zijn



agenda en de focus kwam steeds meer te liggen op de productie van verschillende richtlijnen met betrekking tot ontwerp van specifieke kindvoorzieningen.

Het eerste echte overzicht van kinderopparticipatie in buurtprojecten, kwam van **Roger Hart**. In zijn *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* (1992) verzamelde hij ervaringen met betrekking tot de vormgeving van de leefomgeving van en door kinderen. Op basis van een aangepaste versie van Arnstein's participatieladder, besloot Hart dat men in geen enkele case het hoogste niveau van participatie bereikte. Heel wat *case studies* werden ook opgenomen in zijn publicatie *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care* (1997).

Een ander baanbrekende werk kaderde in het eerste ***Growing up in cities***-project (1977), geleid door **Kevin Lynch**, die op dat ogenblik ook als theoreticus furore maakte. Dit onderzoek is recent overgedaan in negen landen en zes verschillende continenten.

*" Growing up in Cities, a project that seeks to understand the urban environment from children's perspectives, is presented as one means to address international agreements about children's right to a voice in environmental planning and decision-making. "* (Chawla 2002b, p. 15)

Heel wat vooraanstaande onderzoekers die actief waren in het studiegebied (Moore, Chawla, Swart-Kruger enz.), werden ingeschakeld om het ambitieuze GROWING UP IN CITIES-project in goede banen te leiden. De schriftelijke neerslag van deze projecten vormde een belangrijk aandeel in deze literatuurstudie. Een aantal ervaringen werden ook gebundeld in David Driskell's *Manual for Participation* (2002).

## 2. Een pessimistische teneur in de literatuur

Ondanks de aanhoudende inspanningen van bovengenoemde auteurs, is de algemene teneur eerder pessimistisch. Volgens Horelli is de literatuur met betrekking tot de participatie van kinderen bij *urban planning* eerder schaars. Deze geringe aandacht in de onderzoekswereld is volgens haar een weerspiegeling van de zwakke maatschappelijke positie van kinderen en jeugd in dit beleidsgebied:

*" The culture of spatial planning is closely tied with economic development and public administration. Systems of planning, including spatial development, have always reflected the current styles and regimes of governance. The organization of urban planning in western democracies has adopted the form of representative planning by experts and a few selected key groups as the basic model. Consequently, there has been little room for alternative actors, such as young people or women "* (Horelli 1998, p. 226).

Het betrekken van kinderen bij thema's van ruimtelijke ordening is dus niet evident. In de literatuur heeft men het vaak over een '*culture of marginalization*', '*non-participation*' en '*geographies of exclusion*'.



Door een cultuur van 'marginalisering'<sup>4</sup> van kinderen bij processen van ruimtelijke planning, krijgen kinderen weinig kansen om hun stem te laten horen. Dit gevoel van onmacht voelt men ook in de teksten:

*" Young people (...) express frustration about having insufficient account taken of their views and interests in local decision making. (...) The marginalisation of young people in local decision making processes appears to be the result of exclusionary structures and processes in local governance giving rise to a 'culture of non-participation'. (...) Even when ideas are proposed, young people are often not heard, not acknowledged or possibly not taken seriously. "* (Percy-Smith 2002, p. 78)

### 3. Een combinatie van verschillende benaderingen als uitweg uit de impasse?

Uit bovenstaande omschrijving over het GUIC- project valt echter op te maken dat **in eerste instantie het perspectief van kinderen op hun omgeving werd onderzocht, eerder dan de mogelijke inbreng van de kinderen in het participatieproces.** Het (actie)onderzoek naar het perspectief van kinderen<sup>5</sup> werd in de meeste gevallen wél gebruikt als insteek ("*as one means*") naar betrokkenheid van kinderen in beleidsnetwerken omtrent ruimtelijke ordening. In een aantal gevallen (bv. Swart-Kruger 2002) leidde dit inderdaad tot verdere contacten tussen kinderen en beleidsmakers, al zijn er wellicht méér voorbeelden te noemen waarin dit niet of nauwelijks is gelukt (bv. Malone en Hasluck 2002, Bannerjee en Driskell 2002, enz.).

Volgens Mark Francis en Ray Lorenzo (2002) heeft het geringe succes te maken 6 verschillende benaderingen (*'realms'*), die de kinderparticipatie heeft gekend:

**1) Een 'romantische' benadering [wat we ook een 'ontwerpmatige benadering' zouden kunnen noemen]**

Vanuit het idee dat kinderen volwaardige planners of ontwerpers kunnen zijn, wordt aan kinderen voorgesteld om te ontwerpen, vaak zonder begeleiding of sturing van volwassenen.

**2) Een 'belangenbehartigings-benadering' ('Advocacy')**

"Plannen voor kinderen door volwassenen"

**3) Een 'noden'-benadering [= 'onderzoeksbenadering']**

Onderzoek naar de noden van kinderen om die te integreren in het planningsproces.

**4) Een 'leer'-benadering [= 'pedagogische benadering']**

Participatie door milieu- en architectuur-educatie

**5) Een 'rechten'-benadering**

Vanuit het idee dat kinderen volwaardige burgers zijn, die hun rechten moeten kunnen laten gelden.

**6) Een 'institutionalisering-benadering' ('Institutionalization') [= 'beleidsbenadering']**

<sup>4</sup> De term "marginalization" is een sleutelbegrip en werd o.m. als volgt gedefinieerd: "Marginalization is a product of practices and mechanisms which serve to deny young people their basic rights, such as participation in decision-making and democratic processes" (Chawla 1997, geciteerd in: Horelli 1998, p. 227)

<sup>5</sup> Onder het 'perspectief van kinderen' verstaan we zowel aspecten van activiteit, beleving als waardering van de (leef)omgeving.



Kinderen worden benaderd als volwassenen: planning wordt gedeeltelijk in handen gegeven van kinderen, maar binnen duidelijk afgelijnde grenzen en binnen het kader van bestaande instituties.

Volgens Francis en Lorenzo is elk van bovenstaande benaderingen waardevol. Er zijn echter telkens een aantal beperkingen en gevaren.

- In een 'romantische' benadering wordt onvoldoende benadrukt dat participatie een interactieproces is tussen volwassenen en kinderen.
- De 'belangenbehartigings' en 'noden'-benadering kunnen uitmonden in het idee dat volwassenen in naam van kinderen kunnen spreken.
- In een 'leer-benadering' wordt effectieve verandering van de leefomgeving soms uit het oog verloren.
- In een 'rechten'- en 'institutionalisering'-benadering komen de noden van kinderen soms niet genoeg uit de verf.

Francis en Lorenzo stellen zélf een zevende "**pro-actieve**" benadering voor, die de voordelen van elk van voorgaande benaderingen zoveel mogelijk zou trachten te combineren. Deze benadering wordt als volgt getypeerd:

*"Theory: Planning 'with' children. Combines research, participation and action to engage children and adults in planning and design. Children are active participants in process but designers/planners play an important role.*

*Objectives: Develop participatory plans and designs with children that incorporate their ideas and needs. Plans should be focused on strong vision of both empowering children and making substantive changes to the city environment"* (Francis en Lorenzo 2002, p. 5)

Wat deze "pro-actieve" benadering concreet zou kunnen inhouden is echter niet helemaal duidelijk. De aangehaalde voorbeelden laten onvoldoende zien welke stappen werden ondernomen om de verschillende benaderingen te combineren. De voorgestelde aanpak leek ons evenwel inspirerend voor het formuleren van antwoorden op onze uitgangsvraag: hoe kinderen betrekken in netwerken van lokale besturen m.b.t. ruimtelijke ordening?

#### 4. Drie pijlers: *empowerment*, *dialogo* en *belangenbehartiging*

Op basis van bovenstaande zeven benaderingen kunnen we inderdaad spreken van een drietal belangrijke dimensies in het proces, met name:

##### A. *Empowerment*:

'*Empowerment*'<sup>6</sup> zien we hier in heel ruime zin en omvat pedagogisch/educatieve aspecten (inzicht en vaardigheden 'bijbrengen' aan de kinderen), maar ook het weerbaar en mondig maken, ter voorbereiding van participatie-acties.

##### B. Directe ontmoeting en dialoog met beleidsmakers en planners:

<sup>6</sup> *Empowerment* van jongeren in het jeugdwerk kan worden omschreven als: "op basis van zelfstandig verworven inzichten en beslissingen tot duidelijk gemotiveerde keuzes overgaan. De essentie van empowerment is dat er gewerkt wordt vanuit de leefwereld van de doelgroep zelf." (Van der Meulen, Sjoerd. *VUGA-Handboek Jeugdbeleid*, geciteerd op "Het belang van het jeugdwerk", [http://www.jeugdgroep.nl/njg\\_text/jeugd2000.html](http://www.jeugdgroep.nl/njg_text/jeugd2000.html))



Deze (formeel of informeel) ontmoetingen en leer-momenten zijn bij uitstek ook de participatie-momenten.

### **C. Belangenbehartiging en lobby:**

Belangenbehartiging en lobby is vaak vereist om de *empowerment* en dialoog mogelijk te maken en om de participatie hard te maken op cruciale momenten in het beslissingsproces.

In de literatuur werd het belang van de aanwezigheid van deze drie dimensies benadrukt.

Dit document is opgebouwd rond deze drie pijlers.



## A. EMPOWERMENT

In het grootste deel van de onderzochte projecten ging men **in eerste instantie op zoek naar het perspectief van kinderen met betrekking tot hun ruimtelijke omgeving**. Deels is dit een gevolg van de 'onderzoeksbenadering', die in de GUIC-projecten zo manifest aanwezig was: via (actie)onderzoek probeerde men de (ruimtelijke) noden van de kinderen te detecteren.

In veel gevallen was dit zoeken naar het perspectief van kinderen echter tevens een **'leer'- en 'empowerment'-moment**: kinderen werden bewust gemaakt van hun rechten en kregen een introductie tot dataverzameling, planningsprocessen en ruimtelijk ontwerp.

### 1. De noodzaak van *empowerment* voor participatie in planningsprocessen

Binnen planningsprocessen wordt immers verwacht dat belanghebbenden **gemotiveerde uitspraken formuleren over de ruimte**. Deze uitspraken worden dan 'afgewogen' en vormen de basis voor beslissingen. Om tot die gemotiveerde uitspraken te komen, zijn er echter **bepaalde competenties vereist**. Kinderen moeten – net als volwassenen – een aantal inzichten en vaardigheden ontwikkelen om deze uitspraken te formuleren en in te brengen in planningsprocessen.

In de recente literatuur is **geen enkel voorbeeld te vinden van projecten waarbij kinderen zonder voorbereiding worden betrokken** in beleidsnetwerken omtrent ruimtelijke planning. Het betrekken van kinderen in dergelijke processen vergt dus een specifieke aanpak en een stevige voorbereiding. Dit lijkt een evidente vaststelling, maar is toch belangrijk om te onderstrepen omdat "romantische" opvattingen over kinderparticipatie ("kinderen als planners") al vaker hebben geleid tot mislukkingen (Francis en Lorenzo 2002, p. 4-5).

In het grootste deel van de projectbeschrijvingen (vooral GUIC-projecten) wordt inderdaad een soort **onderscheid gemaakt tussen de onderzoeks- en *empowerment*-activiteiten enerzijds en de eigenlijke participatie-activiteiten anderzijds**. Chawla en andere GUIC-auteurs zien deze aspecten zelfs als **afzonderlijke 'fases'** (Chawla 2002b, p. 19 en Malone en Hasluck 2002). Ook zij gaan er dus van uit dat kinderen voldoende voorbereid moeten worden op een ontmoeting met beleidsmakers.

Zij geloven er evenwel in dat men kinderen **gaandeweg vertrouwd kan maken met aspecten van ruimtelijke planning**. Dit vergt *empowerment* op verschillende domeinen:

- 1) analyse van de fysische omgeving, waaronder fysiek-morfologische aspecten, activiteiten, belevingsaspecten en beeldwaarde<sup>7</sup>
- 2) inzicht in en ervaring met beleidsnetwerken, planningsinstituten, overheidsbeleid
- 3) werken aan zelfvertrouwen, bewustmaking van rechten, mondig maken
- 4) eventueel ook aanleren van ontwerpvaardigheden

<sup>7</sup> Zie: Albrechts, Louis. "Van voorbereiding naar actie: een verruiming van het planningsbegrip", In: *Ruimtelijke planning*, Afl. 2, 1981.



Wanneer hieraan is gewerkt, kunnen kinderen gemakkelijker tot gemotiveerde uitspraken over de ruimte komen, die ze via beleidsmakers, planners en/of belangenbehartigers kunnen inbrengen in het planningsproces.

## 2. Werkinstrumenten voor *empowerment*

Om deze *empowerment* te realiseren werd geput uit een divers **gamma van 'werkinstrumenten'**, elk met specifieke mogelijkheden. We konden vaststellen dat er vanaf de jaren zeventig een groot aantal instrumenten werd ontwikkeld en op hun specifieke bruikbaarheid werden getoetst. Een neerslag van dit pionierswerk moet te vinden zijn in *Bulletin of Environmental Education* (BEE) en *Children's Environments Quarterly* (CEQ).<sup>8</sup> In een speciaal nummer van CEQ werd er bijvoorbeeld gewezen op de mogelijkheden, maar ook op de valkuilen en gevaren van bepaalde instrumenten (Hart en Moore 1982-1983). Een groot deel van deze ideeën en ervaringen werd mee opgenomen in het *Growing Up in Cities*-project (GUIC) en gaf aanleiding tot David Driskell's *Manual for Participation* (2002). Deze publicatie vormt een praktisch handboek, dat tegelijk oog heeft voor de organisatorische aspecten als voor de methodologische onderbouw van *empowerment*-acties<sup>9</sup>. Ook in Roger Harts boek over *Children's Participation* worden interessante ideeën en werkinstrumenten aangereikt. Deze balanceren op de smalle lijnen tussen educatie, *empowerment* en participatie.

In de **tabel in bijlage** wordt een korte omschrijving gegeven van een aantal van deze instrumenten. In de tabel wordt ook telkens naar de literatuur verwezen waarin ervaringen met betrekking tot gebruik van het instrument worden beschreven. Hieronder vestigen we de aandacht op het specifieke gebruik van een aantal werkinstrumenten, in functie van de *empowerment*.

### 2.1. Onderzoeksinstrumenten als instrumenten voor *empowerment*

In de *case studies* en in de handboeken werd benadrukt dat de voorgestelde *participation tools* op een verschillende manier kunnen worden gebruikt. Vanuit het idee van *empowerment* kan het een streefdoel zijn om **bij de inzet van onderzoeksinstrumenten (bv. dataverzameling, observatieschema's) de participatie van de kinderen te maximaliseren**. Eerder dan kinderen als objecten van observatie te behandelen, kan men ze dan een aantal observatie- en interviewopdrachten in handen geven. Hierdoor kunnen zij ook tijdens het verzamelen van gegevens m.b.t. ruimtegebruik en ruimtewensen een actievere en meer 'participatieve' rol opnemen (Driskell 2002, p. 100).

### 2.2. Ontwerpinstrumenten als instrumenten voor *empowerment*

Hetzelfde geldt voor ontwerpinstrumenten. In een 'romantische' benadering wordt van een **ontwerp-instrumentarium** (maken van tekeningen en maquettes, werken op plannen) verwacht dat dit een

<sup>8</sup> cf. *supra*.

<sup>9</sup> Zie ook "Book review" van Lianne Fisman in *Children, Youth and Environments*, Vol. 13, nr. 1 (Spring 2003). (Online te raadplegen op: <http://cye.colorado.edu/>)



rechtstreekse openbaring zou opleveren van de wensen van kinderen. In de literatuur wordt er echter vaak op gewezen dat dit valse verwachtingen zijn (zie (Francis en Lorenzo 2002, p. 4-5). Zonder creatieve prikkel resulteert deze manier van werken dikwijls ook in stereotype reproducties van wat kinderen ooit is voorgezegd (Hart 1997, p. 162).<sup>10</sup>

Het is dus realistischer om een **ontwerpinstrumentarium in de eerste plaats op te vatten als analyse-, communicatie- of reflectiemiddel**. Doorheen het maken van tekeningen en maquettes van hun leefomgeving, doen kinderen aan ruimtelijke analyse. Tijdens het maken communiceren ze ook over de ruimte die hen omgeeft. Tijdens het creatieproces gaan kinderen vaak in dialoog met elkaar. Interactie-momenten en '*observations of the drawing process*' leveren waardevolle gegevens op (Driskell 2002, p. 115). Omwille van de mogelijkheid tot interactie tussen deelnemers, raadt Hart vooral het gebruik van '*collective drawing*' en '*community base maps*' sterk aan (Hart 1997, pp. 162-171). Men moet er ook op toezien dat de thema's of gevoelens die tijdens zo'n sessie 'opborrelen' ook worden geregistreerd, zodat ze later terug in het proces kunnen worden ingebracht. Vaak speelt de (actie)onderzoeker hierin een belangrijke rol (Driskell 2002, p. 116).

De tekeningen en maquettes vormen ook een 'tastbare neerslag' van het analyse-, reflectie- en/of communicatieproces. De interpretatie ervan moet echter steeds worden begrepen vanuit het moment en de context waarin ze werden geproduceerd. **Het interpreteren van ontwerpen van kinderen gebeurt dus best in dialoog met de kinderen** (Hart en Moore, 1982-1983, p. 19).<sup>11</sup> Deze waarschuwing is meteen een pleidooi om te zorgen voor een rechtstreekse dialoog tussen kinderen enerzijds en beleidsmakers of planners anderzijds (cf. Deel B).

### 2.3. 'Actie' en 'inter-actie' in de buurt als instrument voor *empowerment*

In de literatuur over de *Growing Up in Cities*-projecten kwam duidelijk naar voren dat **actie op het terrein vaak de beste manier is om de ruimte te analyseren**. In het bijzonder werd gewezen op de waarde van de '*scored walks*'<sup>12</sup> en de '*guided tours*'<sup>13</sup> (Chawla e.a. 2002).

Vooraf dit laatste instrument is er op gericht om de **betrokkenheid van andere bewoners of gebruikers te vergroten** (zie bv. Chawla 2002, p. 18-19). Er zijn ook specifieke werkinstrumenten om de acties van kinderen zichtbaar te maken voor de buurt. Bijvoorbeeld het op locatie markeren van plaatsen die voor kinderen een belangrijke betekenis hebben ('*City as a living museum*') of het afnemen van interviews met bewoners door de kinderen,... Op die manier kunnen ook buurtbewoners zich mengen in de dialoog. In gesprekken met andere groepen gebruikers worden kinderen bovendien geconfronteerd met andere visies. Hierdoor vormen ze zich een genuanceerder beeld van de complexiteit van een planningsproces.

<sup>10</sup> Om de creativiteit te prikkelen, kan men minder voor de hand liggende voorbeelden laten zien (bv. uit de kunstwereld). Hart (1997, p. 109) haalt het voorbeeld aan waarin een inspirerende film genoeg was om kinderen spontaan te bewegen tot de bouw van een avontuurlijk speelterrein. Zijn interventies in dat project beperkten zich verder tot het organiseren van overleg tussen kinderen.

<sup>11</sup> Dit materiaal moet dus steeds worden geïnventariseerd en worden voorzien van een label met naam, datum,... (Driskell 2002, p. 94).

<sup>12</sup> Bij '*scored walks*' maken kinderen een wandeling/fietstocht in hun buurt en noteren daarbij allerlei commentaren en ideeën.

<sup>13</sup> Bij '*guided tours*' organiseren kinderen een wandeling/fietstocht in hun buurt voor de onderzoeker, voor buurtbewoners en/of voor beleidsmakers.



Indien mogelijk wordt het **participatieproces van kinderen ingepast in bestaande participatie- of buurtwerkprojecten** (Chawla 2002, p. 18). Het kan zinvol zijn om verschillende groepen (gedifferentieerd volgens leeftijd, gender, achtergrond) eerst apart te laten werken, om daarna de resultaten van de workshops samen te brengen. Op die manier kan een bredere dialoog/discussie ontstaan tussen de verschillende groepen van een gemeenschap. De projectbegeleider moet er dan wel over waken dat kinderen kansen krijgen om hun stem te laten horen in het debat. Deze manier van werken is dus niet zonder risico. Maar als men slaagt in dit opzet, dan kan men tot een situatie komen waarin kinderen een echte partner worden in het planningsproces. Door Horelli wordt aangestipt dat het **werken met kinderen stimulerend en sensibiliserend kan werken voor andere bewonersgroepen**. In dit opzicht maakte Horelli melding van de oprichting van een vrouwenvereniging naar aanleiding van een kinderparticipatie-project (Horelli 1998, pp. 231-232).

Guerra wijst erop dat **veldbezoeken aan andere terreinen** kunnen helpen om het relatief beperkte referentiekader van kinderen te verruimen (Guerra 2002, p. 76). Wanneer een project loopt, raken kinderen soms te veel gefixeerd op de eigen context. **Uitwisseling met projecten in een andere context** kan het blikveld opnieuw verruimen. Ook dit kan gezien worden als een vorm van *empowerment*.

## B. ONTMOETING EN DIALOOG MET BELEIDSMAKERS EN PLANNERS

### 1. Noodzaak van ontmoeting en dialoog tussen kinderen en plannenmakers

Marco Corsi stelt een model voor van continue dialoog tussen kinderen en beleidsmakers/planners. Zijn ervaring was dat kinderen op die manier inzicht krijgen in de specificiteit en complexiteit van planningsprocessen en hierdoor ook meer realistische verwachtingen gingen hanteren. Door rechtstreekse contacten met beleidsmakers kunnen zowel kinderen als plannenmakers bijleren.

In Corsi's projecten kwam het vaak voor dat voorstellen ter verbetering door de lange bureaucratische weg van planningsprocessen niet direct uitvoering kenden. Dit zorgde voor ongeduld en onbegrip bij de kinderen. Dialoog en onderhandeling met de verantwoordelijken was volgens hem de enige manier om het wantrouwen bij de kinderen weg te nemen:

*"The field research suggests that these difficulties could best be dealt with through a process of negotiation, both between children and experts/facilitators in deciding on projects and between children and administrators/technicians in the effort to realize proposals. Negotiation seems to be the only way to a joint construction between children and adults of the criteria for planning and the possibilities for implementation without eliminating the autonomy of children."* (Corsi 2002, p. 178).



## 2. De weg naar ontmoeting en dialoog

### 2.1. Eerste contacten tussen kinderen en beleidsmakers/planners

Hoewel een proces van *'empowerment'* de kinderen steeds sterker en weerbaarder kan maken, kan dialoog tussen kinderen en plannenmakers best zo vroeg mogelijk plaatsvinden in het project. De 'leermomenten' in het proces van *'empowerment'* kunnen immers ook 'participatief' worden opgevat. Dit wil zeggen: in dialoog en in interactie met volwassenen. In die zin **hoeven *'empowerment'* en *'ontmoeting'* niet noodzakelijk aparte "fases" te zijn**, zoals de GUIC-projecten wel eens doen geloven. De pedagogieën rond 'ervaringsgericht' of 'sociaal leren' reiken voldoende argumenten aan om kinderen al vroeg met de planningsactoren in contact te laten komen.

Hierin schuilen wél enkele gevaren. Het is niet denkbeeldig dat men dan **éénrichtingsverkeer krijgt in de communicatiestroom**; dat beleidsmakers en planners zeggen 'hoe het moet'. Het gevaar bestaat ook dat kinderen geïntimideerd raken, minder spontaan reageren of dat ze een volwassenenperspectief imiteren.

**Anderzijds kan de informatie, verkregen door deze ontmoetingen, ook heel nuttig zijn** voor het verdere verloop van het proces. De voor- en nadelen moeten dus worden afgewogen, samen met de kinderen.

### 2.2. Participatory design: Kinderen werken samen met planners aan een ontwerp

Een aantal auteurs stelt dat het **bouwen van maquettes of het ontwerpen van plannen ook een manier kan zijn om samen met kinderen naar (ruimtelijke) oplossingen toe te werken in een *participatory design process*** (Horelli 1998, pp. 230-232; Driskell 2002, p. 171). Kinderen zijn al vanaf vroege leeftijd vertrouwd met 3D-vormgeving, vooral op ware grootte (Hart 1997, p. 170). In voornoemde participatiehandboeken wordt gesteld dat ontwerpers, samen met jonge bewoners, tot oplossingen kunnen komen voor ruimtelijke problemen. Concrete methodieken of plannen van aanpak hebben wij echter niet teruggevonden in de literatuur.

### 2.3. Contacten met beleidsmakers en planners bevorderen door het organiseren van een "toon- en debat-moment"

Door het organiseren van een presentatie of tentoonstelling (bv. van maquettes, tekeningen,...) en daaraan gekoppeld een *community event* (bv. workshops of debat), kan men de beleidsmakers/planners **laten zien hoe kinderen hun omgeving zien en 'verbeelden'**. Zoals eerder gezegd, is duiding van de kinderen bij hun visueel werk van groot belang.

Uit de literatuur bleek alvast dat dergelijke **'toon- of presentatiemomenten'** (al dan niet gekaderd in een buurt-evenement) **een heel belangrijke rol in hebben gespeeld in het betrekken van overheden bij het participatieproject** (bv. Griesel, Swart-Kruger en Chawla 2002, p. 86-87).

Dit soort contacten met kinderen is wellicht ook goed hanteerbaar voor beleidsmensen en planners:



- Op dergelijk moment hebben kinderen **reeds uitvoerig nagedacht** en gediscussieerd over hun buurt. Ze staan sterker in hun schoenen. Bij voorkeur wordt ook **toegewerkt naar consensus**, zodat de kinderen concrete actiepunten kunnen naar voren brengen die door de meerderheid worden gedragen.
- Op dergelijk moment zijn de **eisen van de kinderen reeds duidelijk geformuleerd**. Eventueel kunnen ze zelfs knelpunten en potenties van hun omgeving aanduiden, wat zeer 'werkbaar' is voor planners.
- De werkvorm (bv. een 'presentatie', 'debat') sluit doorgaans aan bij de **gangbare 'organisatiecultuur' van politieke besluitvorming**.
- Een feestelijk buurt-evenement kan een context scheppen waarin **ook informele** contacten tussen kinderen en beleidsmakers mogelijk is.
- Door de **pers** te mobiliseren kan men politici soms verleiden tot beloftes, al bestaat het gevaar natuurlijk dat politici hun beloftes niet nakomen en hierdoor alle krediet verliezen in de ogen van de kinderen<sup>14</sup>.

**Het is echter duidelijk dat deze 'toon- of presentatiemomenten' slechts het begin kunnen zijn van een dialoog tussen kinderen enerzijds en politici/planners anderzijds.**

Een goed voorbeeld hiervan vinden we in een *case*, beschreven door Horelli. Naar aanleiding van een schoolproject had een klas de verkeersveiligheid in de buurt onderzocht. De kinderen zijn hun bevindingen samen met de bewoners gaan voorstellen op een bijeenkomst van de gemeenteraad, van waaruit verdere contacten zijn ontstaan (Horelli 1998, p. 231).

Horelli schrijft heel uitdrukkelijk dat **participatie een lang groeiproces** is. Dit lange termijnperspectief lijkt wel een voorwaarde voor het welslagen van participatieprojecten. In het door haar beschreven Finse project werd er langzaam, maar gestadig geklommen op de ladder van participatie. Slechts na twee jaar kwam men tot een situatie waarin kinderen en volwassenen gelijke partners waren. Het project zette echter een bredere beweging op gang, waaruit vele participatieve projecten voortvloeiden. In het Zwitserse en Franse project was de tijdsinvestering slechts een half jaar. Hoewel sommige van de ideeën van de kinderen werden uitgevoerd, was er daar weinig of geen blijvende impact op de lokale overheden (Horelli 1998, pp. 131-132).

#### 2.4. Ontmoeting en dialoog met beleidsmakers en planners vanuit formele inspraakorganen

In de literatuur worden ook enkele ervaringen beschreven van **formele overlegorganen waarbinnen kinderen werken rond thema's van ruimtelijke planning**. Het concept, de organisatie en werking van deze kinderraden kan verschillende vormen aannemen.

Door Corsi (2002, p. 173) worden twee basismodellen onderscheiden.

- 1) In een eerste model staan **burgerschapsvorming** centraal. De participatie is er vaak symbolisch (simulatiespel).

<sup>14</sup> In het artikel van Horelli (1998, pp. 230-232) wordt bijvoorbeeld duidelijk dat de nationale of internationale uitstraling die men aan een aantal projecten heeft willen geven (met name Kitee case en Locarno case), niet veel heeft bijgedragen tot uitvoering van de actiepunten van de kinderen.



2) In een tweede model wordt **reële participatie** beoogd. De bevoegdheden en verantwoordelijkheden die de kinderen krijgen, kunnen echter sterk verschillen.

Daaraan gekoppeld onderscheidt hij ook twee representatiemodellen:

- 1) **representatieve vertegenwoordiging** op basis van verkiezingen
- 2) **aanduiding door het lot**

Een aantal concrete voorbeelden van kinderraden worden in de tabel hieronder besproken. Telkens worden een aantal (positieve of negatieve) ervaringen vermeld met betrekking tot het participatieproject.



GEVALSTUDIE	CONCEPT	ERVARINGEN
* Fano en Turijn (Corsi, 2002, p. 173-174, 177)	* <b>'Participatory project workshops'</b> : 'experten' (architecten, planners) werken elk jaar met een aantal klassen rond een bepaald thema en een bepaalde buurt. * <b>Kinderraad</b> formuleert jaarlijks verzoeken aan de gemeenteraad.	Volgens Corsi een succes, vooral op gebied van " <i>participatory town planning</i> ", die gekaderd is in "Agenda 21" Mogelijke <b>succesfactoren</b> : 1) medewerking van " <i>experts in the field (architects, engineers and town planners)</i> " 2) medewerking van scholen <> nadeel: leraars soms toch als remmend ervaren 3) koppelen van <i>participatory project workshops</i> aan formele kinderraden (?) <sup>15</sup>
* In Novellara (Italië): <b>'Tavola Rotonda'</b> (Corsi 2002, p. 173)	Formele <b>'kindergemeenteraad'</b> . Kinderen gerekruteerd uit scholen. Werkt met 5 <b>subgroepen</b> , waaronder ook 'environment'	Lijkt heel formeel, support van communicatiedepartement in de gemeente
* Barra Mansa: Children's <b>'Participatory Budget Council'</b> (Guerra 2002)	Verkiezing van 18 jongens en meisjes (9-15 jaar) voor een <b>formele kindergemeenteraad</b> (getrapte verkiezingen: bij <b>buurtbijeenkomsten</b> wordt een vertegenwoordiger gekozen). Deze raad beslist over deel van <b>gemeentebudget</b> (ca. 125 000 \$) om tegemoet te komen aan <b>noden van kinderen</b> (onder meer schoolinfrastructuur, speelterreinen, hospitalen, straatmeubilair, boomplanting, veiligheid, reparatie nutsvoorzieningen). <b>6000 andere kinderen</b> <b>verkiezen hun vertegenwoordigers</b> en <b>helpen mee op bijeenkomsten de prioriteiten te bepalen.</b>	Volgens Guerra een <b>succes</b> : - Goede contacten tussen gemeente en kinderraad - Enkele vertegenwoordigers volgen ook gemeenteraad en gemeentebestuur op - Deelnemers van lokale kinderraden participeren ook in lokale buurtverenigingen en -initiatieven Mogelijke <b>succesfactoren</b> : - Gegroeid uit initiatief van gemeente (rond burgerschap) - Volle steun van de burgemeester - Veel partners en projectbegeleiders - Training en begeleiding van verkozen kinderen - Steeds ook georganiseerde bezoeken ter plaatse door verkozen kinderen - Contacten met Franse kindersecretariaten
* Diverse projecten in Groot-Brittannië (Fitzpatrick, Hastings en Kintrea, 1998)	Jeugdleden proberen te betrekken in ' <i>urban regeneration projects</i> '	- <b>overwegend negatieve ervaringen</b> : weinig participatie en weinig dialoog met beleidsmedewerkers - positief: beleidsmedewerkers leren jeugd op positieve manier kennen - training nodig

<sup>15</sup> In hoeverre beide activiteiten aan elkaar zijn gekoppeld, is niet op te maken uit de tekst van Corsi (2002).



Uit de beschreven ervaringen kunnen we opmaken dat bij formele inspraakorganen de **burgerschapsvorming als doelstelling vaak gaat doorwegen, ten koste van de participatie**. Het 'aanleren' van kennis en vaardigheden (bijv. hoe politieke besluitvorming verloopt) staat dan centraal, veeleer dan het inbrengen van het perspectief van kinderen in de besluitvorming.

Niettemin lijkt het opstarten en begeleiden van formele **kinderraden een interessant instrument om kinderen te betrekken in beleidsnetwerken**. Vooral dan wanneer workshops en projecten op het terrein worden gekoppeld aan deze kinderraden. Op die manier wordt immers een koppeling gemaakt naar de *empowerment* (cf. Deel A). De kinderraden vormen dan de formele structuur om de resultaten van de workshops/projecten op te volgen en om het beleid hierover aan te spreken. Het lijkt ons interessant om **werkgroepen op te richten binnen de kinderraad, die later eventueel ook participatieprojecten op het terrein kunnen initiëren**.

In de literatuur vonden we ook het opmerkelijk verhaal van de **kinderraad van Barra Mansa (Brazilië), die elk jaar een budget wordt toegewezen. De raad kan het budget zélf beheren en investeren in school- of buurtprojecten**. De vertegenwoordigers van de raad (schoolkinderen die elk jaar trapsgewijs worden verkozen) krijgen een opleiding en worden bijgestaan door projectbegeleiders. Guerra benadrukt het belang van de opleiding en vorming van jonge mensen om als vertegenwoordiger van een kinderraad aan het planningsproces te kunnen deelnemen. Dat er nood is aan dit soort begeleiding blijkt ook uit een Brits onderzoek (Fitzpatrick, Hastings en Kintrea 1998).

## C. BELANGENBEHARTIGING EN LOBBY: HET BELANG VAN GEMOTIVEERDE EN GOED GEPLAATSTE INDIVIDUEN

Ondanks het feit dat men kan streven naar maximale autonomie en participatie van de kinderen, zal belangenbehartiging en lobbying steeds nodig zijn.

Uit de *case studies* bleek duidelijk dat het al dan niet slagen in het betrekken van kinderen in ruimtelijke planning soms afhangt van de motivatie en inzet van welbepaalde individuen.

De rol van de projectbegeleider(s) is in elk geval niet te onderschatten.

- Een projectbegeleider kan in de eerste plaats als **'facilitator'** optreden en de randvoorwaarden scheppen waarin de *empowerment* en de dialoog optimaal kunnen verlopen.
- Een projectleider moet de wensen van kinderen ook blijven **opvolgen**, kinderen informeren en op de hoogte houden van wat met hun verzamelde informatie en acties gebeurt.
- **Op cruciale (beslissings-)momenten kan hij ook hun belangen behartigen.**

Chawla geeft aan dat het succes van een project soms afhangt van de toewijding van bepaalde volwassenen:



*"It takes special people to make successful community development with children possible: people who are not only sensitive and committed to children, but who also know how to implement the right strategy and assemble, fund and motivate this political process."* (Chawla 2002, pp. 234-235)

Werken op het terrein van ruimtelijke planning vergt bovendien tijd en aanhoudende inspanningen. Een proces dat mee gedragen wordt door politici, kan dan ook plots mislukken wanneer door verkiezingen het politieke landschap wordt dooreengeschud:

*"Even though the Growin Up in Cities project achieved short term success, with good press and public visibility, in the longer term it could not succeed without committed political advocates at all levels; and even then, if their parties were voted out of power, the chain of governance would still be broken. An important assumption in the practice of effective governance is that city government and community-based organisations are able to collaborate to achieve common objectives."* (Cosco en Moore 2002, p. 50)

Toch kan men stellen dat **beleidsmakers of planners die direct bij het project betrokken waren het meest geneigd zullen zijn om ideeën uit te voeren** of om initiatieven te ondersteunen. Horelli doet bijvoorbeeld het verhaal van een technische expert die bij het project betrokken was en later ook een beslissing kon doordrukken, tegen het advies van de politie in (Horelli 1998, p. 233).



## BIJLAGE

PARTICIPATIE-INSTRUMENT	OMSCHRIJVING	FUNCTIE(S) VAN HET INSTRUMENT	ERVARINGEN
'Workshop'-format			
'Future workshop' (Horelli 1998, p. 230)	Workshop in 3 fases, gebaseerd op de brainstormtechniek, waarin wordt toegewerkt naar constructieve voorstellen voor de opmaak van een actieplan/beleidsplan: 1e fase: uiten van kritiek 2e fase: fantasie de vrije loop laten 3e fase: bouwen aan toekomstplannen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- project samen met de kinderen vorm geven</li> <li>- doelstellingen van de planning formuleren</li> </ul>	
Workshops met focusgroepen (Driskell 2002, pp. 147-154)	Discussies in kleine groepen, resultaten hiervan gradueel in grotere groep brengen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- centrale thema's leren kennen die kinderen bezighouden</li> <li>- noden identificeren</li> <li>- inzicht krijgen in groepsdynamica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vooral handig in begin van het proces.</li> <li>- Ook handig later in het proces om resultaten te bespreken.</li> <li>- Nadeel is wel dat sommige leden dominant kunnen zijn waardoor anderen minder aan bod komen.</li> </ul>
Expressieve methodes			



<p><b>Tekeningen, collages</b> (Horelli 1998, pp. 230-232) (Driskell 2002, pp. 115-117)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- vooral als instrument om de perceptie en visies van kinderen te weten te komen</li> <li>- opbouw van vertrouwen</li> <li>- ijsbreker</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observatie van het tekenproces kan inzicht bieden in wat belangrijk en onbelangrijk is voor kinderen.</li> <li>- Tekeningen kunnen ook gebruikt worden als uitgangspunt voor interviews.</li> <li>- Het is een goeie ijs-breektechniek voor in het begin van het proces (Driskell 2002, p. 115)</li> </ul>
<p><b>3D-maquettes bouwen in 'community design workshop'</b> (Horelli 1998, p. 230, 231, 232) (Hart 1997, pp. 169-170) (Driskell 2002, pp. 159-160)</p>	<p>Gebruikers van de omgeving worden in een interactief proces gevraagd om ontwerpalternatieven te bedenken en een ontwerp te maken dat het best aan hun noden tegemoet komt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vooral als instrument om kinderen tot (ruimtelijke) oplossingen te laten komen</li> <li>- ook als instrument om perceptie van kinderen/bewoners op hun buurt te weten te komen</li> <li>- als instrument om de structuur van de buurt te analyseren</li> <li>- creëren van 'tastbare resultaten' van een workshop</li> </ul>	<p>Modelbouw is een goede manier om iets duidelijk te maken voor iemand die niet vertrouwd is met planning en design. In zo een workshop is het goed om (student-)planners en ontwerpers te hebben die mensen kunnen helpen</p>
<p><b>Rollenspel, drama en poppenkast</b> (Driskell 2002, pp.124-126) (Hart 1997, p. 170)</p>	<p>communiceren via rollenspel, toneel, poppen met eigen buurt als decor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als instrument om het perspectief van kinderen te weten komen</li> <li>- ijsbreker, opbouwen van vertrouwen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeer bruikbaar om gevoelige onderwerpen te bespreken en om visie van kinderen op de volwassenen te achterhalen.</li> <li>- Poppenspel kan ook gebruik worden in groepsdiscussies of als opwarmingsoefening</li> </ul>
<p><b>Acties op het terrein</b></p>			



<b>Fotoreportages laten maken</b> (Horelli 1998, p. 230, 231) (Driskell 2002, pp. 130-133)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- als instrument om perceptie van kinderen/bewoners op hun buurt te weten te komen</li> <li>- als uitgangspunt om dialoog op gang te brengen</li> </ul>	Foto's kunnen de basis vormen voor een discussie of kunnen aanvullend werken bij info uit interviews (Driskell, 2002, p. 130)
<b>Walk around the block</b> (Horelli 1998, p. 231)	Buurt verkennen in kleine groepjes en op kaartje + en – aanduiden bij bepaalde gebieden. Daarna wordt in groep een volledig overzicht gemaakt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als instrument om perceptie van kinderen/bewoners op hun buurt te weten te komen</li> </ul>	
<b>Guided tours</b> (Driskell 2002, pp. 127-129, Malone 2002)	Geleide wandeling waarbij jonge mensen de gids zijn in hun materiële leefwereld.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als instrument om perceptie/gebruik van kinderen op/in hun buurt te weten te komen</li> <li>- als instrument om planners en beleidsmensen in rechtstreekse dialoog te laten gaan met kinderen</li> </ul>	Instrument wordt door GUIC sterk aangeraden om het perspectief van kinderen en hun gebruik van de omgeving te leren kennen. <i>Meeste guided tours worden te voet gedaan. Voor tieners ook per fiets.</i>
<b>City as a living museum</b> (Driskell 2002, p. 157)	Kinderen (al dan niet met buurtbewoners) exploreren de buurt en selecteren een aantal interessante/ongewone plaatsen. Deze plaatsen worden gemarkeerd (bv. houten kader met specifiek zicht op een bepaald aspect van de plaats). Deze markering trekt de aandacht. Zo kan voor lange tijd een soort 'tentoonstelling' ontstaan in de buurt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als instrument om de buurt te exploreren en te analyseren</li> <li>- als instrument om deelnemers in dialoog te laten treden over aspecten van hun buurt</li> <li>- als instrument om actie en ruimere interactie in de buurt op te wekken</li> </ul>	



<p><b>Gulliver's mapping</b> (Driskell 2002, p. 158)</p>	<p>Een grote kaart van de buurt wordt getoond. Deelnemers en bewoners worden uitgenodigd om er om het even welke commentaar op aan te brengen. Activiteit gebeurt gedurende tiental dagen op erg zichtbare plaats</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als instrument om perceptie van kinderen/bewoners op hun buurt te weten te komen: ervaringen, herinneringen,...</li> <li>- als instrument om onderlinge dialoog in de buurt op te wekken</li> </ul>	<p>Visuele activiteit die bewustwording en dialoog verhoogt</p>
--	---	--	---



<p><b><i>Behaviour mapping</i></b> (Driskell 2002, pp. 134-137)</p>	<p>systematische observatie- en/of <i>survey</i>-techniek</p>	<p>- als instrument om het ruimtegebruik van kinderen/bewoners in kaart te brengen</p>	<p>- Niet echt een participatieve techniek maar jongeren en kinderen kunnen wel betrokken worden bij het interpreteren van het gebruik van de ruimte. Het is dus mogelijk om kinderen zélf observaties te laten doen. - Deze techniek is het meest succesvol in latere projectfasen, nadat bepaalde plaatsen geïdentificeerd werden als succesvol of niet. Tijdsintensieve oefening</p>
<p><b><i>Daily activity schedules / Bijhouden van dagboeken</i></b> (Driskell 2002, pp. 188-120)</p>	<p>Techniek om tijdsgebruik te bekijken</p>	<p>- inzicht in welke activiteiten kinderen doen op welke plek, waar kinderen naartoe gaan, wie ze zien,... - perspectief van kinderen te weten komen</p>	



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- informeert over het gebruik van een lokaal gebied en</li> <li>- documenteert het onderzoeksrapport extra aangezien op ongestructureerde tijdstippen geobserveerd kan worden. Het kan inzichten die via andere methodes werden bekomen verduidelijken of bevestigen</li> </ul>	
<b>Rondhagen / Hanging out en Informele observatie van kinderen</b> (Driskell 2002, p. 99)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ongestructureerde tijd doorbrengen op een site</li> <li>- geen participatieve methode op zich, maar kan wel participatief gemaakt worden door jongeren hun dagelijkse observaties zelf te laten noteren</li> <li>- observaties over het gedrag van de kinderen neerschrijven tijdens het project</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perspectief en gebruik te weten komen</li> <li>- informeert over het gebruik van een lokaal gebied en documenteert het onderzoeksrapport extra aangezien op ongestructureerde tijdstippen geobserveerd kan worden. Het kan inzichten die via andere methodes werden bekomen verduidelijken of bevestigen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Helpt om perspectief van jonge mensen en hun gebruik van de ruimte te leren kennen</li> <li>- Helpt ook om vertrouwen te creëren tussen de jongere en de onderzoekers. Dit helpt om ook hun geheime plaatsen, edm te leren kennen.</li> <li>- Biedt kostbare anekdotische info en info over specifieke events of activiteiten uit de buurt</li> </ul>
<b>Field trips</b> (Driskell 2002, p. 153)	Kinderen gaan op bezoek in ander gebied dan dat wat ze kennen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- als instrument om het blikveld en referentiekader verruimen</li> </ul>	Goed instrument om nieuwe mogelijkheden te leren kennen, bv. wanneer project lijkt vast te lopen.



Interviews			
<b>Interviews met standaardvragenlijst</b> (Driskell 2002, p. 103)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- als instrument om perceptie van kinderen/bewoners op hun buurt te weten te komen</li> <li>-opinies en perspectieven m.b.t. centrale elementen en vragen exploreren</li> <li>- exclusieve tijd spenderen met 1 deelnemer =&gt; opbouwen van vertrouwen</li> </ul>	Ondanks de tijdsinvestering ervan worden interviews door de GUIC-teams genoemd als zeer waardevolle technieken voor informatieverzameling.
<b>Ongestructureerd interview of child-led interview</b> (Driskell 2002, pp. 208-113)	geen vaste lijst met vragen die beantwoord moeten worden. Het gaat om een dialoog die vrij algemeen begint en dan focust op specifieke sleutelthema's of ideeën waarop de geïnterviewde wil doorgaan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- perspectief van kinderen</li> <li>- biedt een goed begrip van het leven van jongeren, hun taal, hun perspectieven en ideeën</li> </ul>	Ongestructureerde interviews zijn vooral vroeg in het participatieproces handig. Zij kunnen het kader en de noodzakelijke achtergrondinformatie bieden om een set van gepaste vragen voor gestructureerde en semi-gestructureerde interviews te ontwikkelen.



<p>Interviews met ouders, beleidsmakers of andere volwassenen (Driskell 2002, p. 114)</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- perspectief van mensen uit de omgeving van de kinderen leren kennen.</li> <li>- actie en interactie met anderen.</li> <li>- instrument om attitudes, inzichten van ouders, politici en andere volwassenen die invloed hebben op het leven van de kinderen te exploreren</li> </ul>	<p>Interviews met oudere bewoners helpen om inzicht te krijgen in hun perspectief en ook in de geschiedenis van de buurt</p>
<p><b>Vragenlijsten en surveys</b> (Driskell 2002, pp. 139-146)</p>	<p>gebruikt om een groot aantal mensen te bereiken</p>	<p>perspectief te weten komen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vragenlijsten zijn vroeg in het participatieproces handig om een volledige lijst van bezorgdheden en visie te krijgen. Surveys worden beter later in het proces gedaan omdat hier gewerkt wordt met een steekproef.</li> <li>- Vragenlijsten en surveys worden beter niet als primaire dataverzamelmethode gebruikt. Ze kunnen een participatieproces vergemakkelijken, maar zijn op zichzelf niet erg interactief en lokken weinig discussie uit. Interactie en discussie zijn daarentegen juist belangrijke componenten voor een succesvol participatieprogramma</li> </ul>
<p><b>Instrumenten gericht op het vastleggen van belangrijke momenten in het proces</b></p>			



<b>Video opnames</b> (Hart 1992, p. 15)	tijdens het bouwen van 3D model wordt proces van totstandkoming van model opgenomen op video	materiële neerslag van het proces	
<b>Groepsgeheugen creëren / Creating a group memory</b> (Driskell 2002, p. 152)	bijhouden van commentaren van de groep	<ul style="list-style-type: none"> <li>- materiële neerslag</li> <li>- tastbare resultaten</li> </ul>	<p>Schrijven heeft nadeel dat je niet alles kan vastleggen wat is gezegd, nu ook gebruik van geluidsopnames en video.</p> <p>Nadelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- veel tijd nodig bij transcriptie van opgenomen materiaal</li> <li>- opnames kunnen invloed hebben op groepsproces, kan vooral de jonge kinderen wel eens afleiden.</li> </ul>



## GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Ref in 3a	Family name	Surname	Family Name2	Surname2	Title	In:	Institution	Commercial Ed
Bannerjee en Driskell 2002	Bannerjee	Kanchan			Tales from Truth Town: Children's Lives in a South Indian 'slum'	Louise Chawla e.a. Growing up in an urbanising world, p. 135-160.	Unesco/MOST	Earthscan, Unesco Publishing
Chawla 2002b					Cities for human development	ouise Chawla e.a. Growing up in an urbanising world, p. 15-34.	Unesco/MOST	Earthscan, Unesco Publishing
Chawla e.a. 2002	Chawla	Louise			Growing up in an urbanising world			Earthscan, Unesco Publishing
Corsi 2002					The child friendly cities initiative in Italy	Environment&Urbanization, Vol. 14, No 2 (october 2002) p. 169-180.		
Cosco en Moore 2002	Cosco	Nilda	Moore	Robin	Our neighbourhood is like that! Cultural richness and childhood identity in Boca-Baraccas, Buenos Aires	Louise Chawla e.a. Growing up in an urbanising world, p. 35-56.	Unesco/MOST	Earthscan, Unesco Publishing
Fitzpatrick, Hastings en Kintrea 1998	Fitzpatrick	Suzanne			Including young people in urban regeneration: A lot to learn?			The Policy Press/JRF
Francis en Lorenzo 2002	Francis	Mark	Lorenzo	Ray	Seven realms of children's participation: A critical review	Journal of environmental psychology, Vol 22 (2002) p.		



Ref in 3a	Family name	Surname	Family Name2	Surname2	Title	In:	Institution	Commercial Ed
						1-15.		
Griesel, Swart-Kruger en Chawla 2002	Griesel	R. Dev.			'Children in South Africa can make a difference'. An assessment of 'Growing Up in Cities' in Johannesburg	Childhood, Vol 9, No 1 (feb. 2002), p. 83-100		
Hart 1992	Hart	Roger A			Children's participation: From tokenism to citizenship	Innocenti Essays, nr. 4.	Unicef/Innocenti Institute	
Hart 1997	Hart	Roger A.			Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care			Earthscan, Londen
Hart en Moore 1982-1983	Hart	Roger	Moore	Robin	Participation 3: Techniques.	Childhood City Quarterly, double issue, Vol 9, No 4, Vol 10, No 1 (1982-1983)	The City University of New York / The Center for Human Environments / Environmental Psychology Program	
Horelli 1998	Horelli	Liisa			"Creating child-friendly environments - Case studies on children's participation in three European countries".	Childhood nr.5/2 (1998)		
Horelli en Kytta 1997	Horelli	Liisa	Kytta	Marketta	Children's participation in planning and development -	Programme - Book of abstracts. Urban Childhood:		



Ref in 3a	Family name	Surname	Family Name2	Surname2	Title	In:	Institution	Commercial Ed
					methodological challenge [abstract]	An international, interdisciplinary conference Trondheim, Norway, 9-12 June 1997, pp. 215.		
Malone en Hasluck 2002	Malone	Karen	Hasluck	Lindsay	Australian youth. Aliens in a suburban environment	Louise Chawla e.a. Growing up in an urbanising world, p. 81-109.	Unesco/MOST	Earthscan, Unesco Publishing
Percy-Smith 2002					Contested worlds: Constraints and opportunities in City and Suburban environments in an English Midlands city.	Louise Chawla e.a. Growing up in an urbanising world, p. 57-80,.		
Swart-Kruger 2002	Swart-Kruger	Jill			'Children in a South-African squatter camp: Gain and lose a voice', in: Louise Chawla, Growing up in an urbanising world, 2000, p. 111-133,		Unesco/MOST	Earthscan, Unesco Publishing
Swart-Kruger en Chawla 2002	Swart-Kruger	Jill	Chawla	Louise	'We know something someone doesn't know': children speak out on local conditions in Johannesburg	Environment&Urbanization, Vol 14 No 2, oktober (2002)		



**Over Kind en Samenleving vzw :**

Kind & Samenleving vzw, een onderzoeks- 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. belevingsonderzoek) en eigen visie ( gebaseerd op het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind ), een stevige naam verworven in de educatieve en academische wereld.

Meer informatie vind u op onze website : <http://www.k-s.be>

of

Kind & Samenleving vzw  
Nieuwelaan 63  
1860 Meise  
Tel 02 272 07 53  
Fax 02 269 78 72  
[info@k-s.be](mailto:info@k-s.be)