

## **Burgerschap in de opvoeding**

**Sophia Oterdoom**

**Burgerschap in de opvoeding**



**Masterthesis**

Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken  
Faculteit Sociale Wetenschappen  
Universiteit van Utrecht

Mei 2016  
Sophia Oterdoom  
Studentnummer 3384594  
Begeleider Chris Baerveldt

### Samenvatting

Zorgen over en de vraag naar burgerschapsvorming van jongeren zijn al jarenlang continue in het maatschappelijke debat. Aanpassingen in het onderwijsbeleid moeten voor verbetering zorgen, maar de rol van ouders blijft grotendeels onbekend. Wat doen ouders aan burgerschapsontwikkeling in de opvoeding? *Theorie:* Burgerschapsontwikkeling van kinderen en de invloed van ouders wordt besproken aan de hand van het bio-ecologisch systeemmodel van Bronfenbrenner. *Methode:* Er werden half-gestructureerde interviews met ouders van kinderen in groep zeven en acht afgenomen, met topics afgeleid van het opvoedings- en ontwikkelingsmodel. *Resultaten:* Burgerschap is in de opvoeding en impliciet aanwezig op alle niveaus van het opvoedingsmodel. Ouders doen vooral in het microsysteem veel aan burgerschapsontwikkeling bij hun kinderen. *Conclusie:* Burgerschap speelt dagelijks mee in de opvoeding en de levens van kinderen. Ouders vinden vooral de omgang met anderen en de maatschappij belangrijk, maar legden met voorbeelden een brede en diepe burgerschapsontwikkeling in de opvoeding bloot. *Discussie:* De kleine en homogene onderzoeksgroep vraagt om uitgebreider onderzoek. Maar de resultaten geven aan dat de grote maatschappelijke vraag naar macrosystemische burgerschapsontwikkeling van kinderen, niet alleen met onderwijs beantwoord hoeft te worden. Ook een verbinding met de ruim aanwezige microsystemische burgerschapsontwikkeling thuis kan bijdragen aan burgerschapsontwikkeling van kinderen.

## Burgerschap

Al jarenlang is burgerschap continue onderwerp in het maatschappelijke debat. Zorgen over en de vraag naar burgerschapsvorming van jongeren staan daarbij voortdurend op de agenda (Dekker, 1999; van Deth, Abendschön, & Vollmar, 2011; Flanagan, 2012; Hilhorst & Zonneveld, 2013; van Houdt & Schinkel, 2009; Lawy & Biesta, 2006; Unicef, 2015; de Winter, 2011). De burgerschapsvorming van jongeren zou niet voldoende of genoeg zijn, wat o.a. zou blijken uit het feit dat jongeren weinig interesse hebben in traditionele vormen van politiek en democratie (Harris, Wyn, & Younes, 2007; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999). Ook nemen de stempercentages in Nederland al jaren af, vooral onder jongeren (Dekker, 1999). Bij de Tweede Kamer verkiezingen van 2006 gingen 74% van de jongeren stemmen, in 2010 nog maar 59% (Ferket, 2012). De maatschappelijke vraag naar burgerschapsvorming wordt sinds tien jaar voornamelijk beantwoord met onderwijsbeleid.

Sinds 2006 is burgerschapsontwikkeling opgenomen in het curriculum van het primair en voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. Scholen hebben veel ruimte in de uitwerking daarvan. Mede daardoor is er al sinds de invoering van deze plicht kritiek op de inhoud en uitvoering van de burgerschapsvorming (Bron & Tijs, 2011; Veugelers, 2007; Onderwijsraad, 2012). Het ministerie van Onderwijs reageerde op het maatschappelijke debat en de kritiek met verschillende voorstellen waarin de uitwerking van het beleid, het bereik van specifieke doelgroepen, of de nadruk op een onderwerp werden geregeld (Kamerstukken II 2011/12; Kamerstukken II 2014/15a, 2014/15b; Bussemaker wil lessen, 2016).

Tegen de achtergrond van deze ontwikkelingen is de oprichting en groei van ProDemos – Huis voor Democratie en Rechtsstaat geen toeval. In 2011 opende ProDemos haar deuren:

*“ProDemos - Huis voor democratie en rechtsstaat legt uit wat de spelregels zijn van de democratie en de rechtsstaat en laat zien wat je zelf kunt doen om invloed uit te oefenen - in de gemeente, de provincie, het land en Europa.” (ProDemos, z.d.)*

Deze doelstellingen sluiten naadloos aan op de maatschappelijke en politieke vraag naar burgerschapsvorming, wat ook blijkt uit de opdrachtgevers. Naast subsidie van het ministerie van Binnenlandse Zaken, krijgt ProDemos (onderwijs)opdrachten van provincies, gemeenten, de Eerste Kamer en de Tweede Kamer. ProDemos heeft van de Tweede Kamer de opdracht en de financiële middelen gekregen om de bezoekersaantallen voor al haar

programma's te verdubbelen naar 250.000 in 2017 (Kamerstukken II, 2012/13; Kamerstukken II, 2013/14; Jansen, 2016). Daarbij wordt expliciet onderscheid gemaakt in een verdubbeling van educatieve scholierenbezoeken en andere bezoekers. Ouders met hun kinderen vormen hierbij een doelgroep die voor ProDemos nog grotendeels onbekend is.

Hoe burgerschapsontwikkeling bij kinderen buiten de school verloopt, is grotendeels onbekend. Burgerschapsontwikkeling wordt zowel in het maatschappelijk debat, de politieke beleidsvorming als de uitwerking ervan bij een organisatie als ProDemos, vooral educatief benaderd. Ook onderzoek naar burgerschapsontwikkeling richt zich meestal op de school. Dat is de plek waar traditiegetrouw de verantwoordelijkheid voor het leren van burgerschap en de opbouw van de maatschappij wordt geplaatst (Bron & Tijs, 2011). Maar ook in andere contexten dan het schoolcurriculum, kunnen kinderen burgerschap ontwikkelen (Biesta, Lawy & Kelly, 2009). De inzichten van ouders over de ontwikkeling van burgerschap bij (hun eigen) kinderen en hun invloed daarop, is zelden onderzocht. Vooral als het gaat om jonge kinderen is hierover weinig bekend. Vandaar dat in deze thesis de volgende vraag wordt gesteld: Wat doen ouders aan burgerschapsontwikkeling in de opvoeding?

### **Theoretisch kader**

Dit hoofdstuk bespreekt wat de rol van ouders bij burgerschapsvorming kan zijn. De diversiteit aan begrippen en de morele lading kunnen daarbij niet onbesproken blijven. Politici, wetenschappers, onderwijzers en opvoeders leggen burgerschap heel verschillend uit (o.a. Adler & Goggin, 2005; van Houdt & Schinkel, 2009). De smalste definitie is staatsburgerschap, een van de breedste beschrijft burgerschap als een ontwikkeltraject waar ook persoonlijke gezondheid en financiële kennis toe hoort (van Houdt & Schinkel, 2009; Kwalificatie-eisen loopbaan en burgerschap, 2011). Bovendien wordt burgerschapsvorming vooral als educatief doel gezien, met een 'positieve uitkomst'. Op deze morele lading is kritiek, omdat zogenaamd negatieve uitingen als demonstreren, ook als burgerschap beschouwd kunnen worden (Ekman & Amna, 2012).

Ondanks de diversiteit in het gebruik van het begrip, is zelden de rol van ouders bij burgerschapsvorming onderzocht, of welke 'richting' burgerschapsvorming zou moeten hebben volgens hen. In dit theoretisch kader wordt de diversiteit aan begrippen in een opvoedingsmodel geplaatst, waar ouders zelf onderdeel van zijn

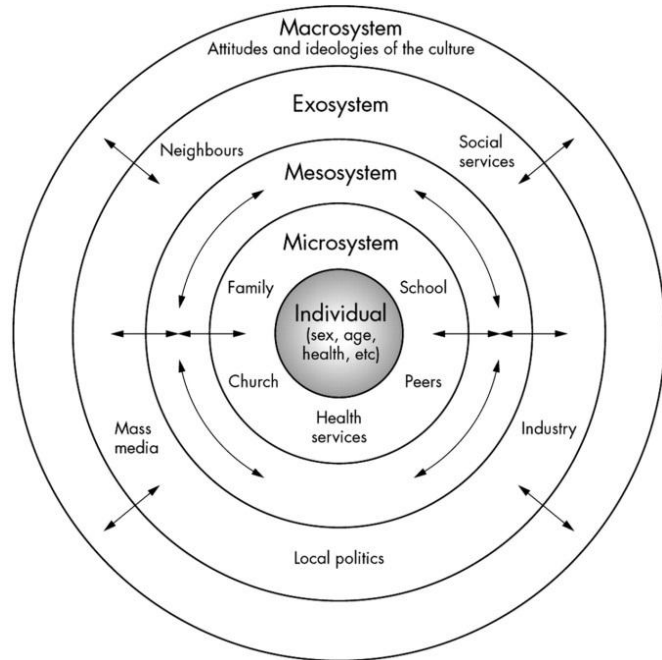
### **Het ecologisch systeemmodel**

Een van de meest gebruikte ontwikkelingsmodellen uit de pedagogiek is het ecologisch systeemmodel van Bronfenbrenner (Figuur 1.) Binnen dit model zijn ouders slechts één van de vele invloeden op de ontwikkeling van het kind (Holden, 2010). In dit model worden alle invloeden, zowel veranderbaar als vaststaand, op de ontwikkeling van een kind gerangschikt in systemen. Vooral de relatie tussen het individu en de omgeving of context en hoe deze elkaar beïnvloeden, staat centraal (Lerner, Lewin-Bizan, & Alberts Warren, 2011).

Rondom het individu ligt het microsysteem, waar de interactie tussen het kind en haar directe omgeving plaatsvindt. Hierbij kan worden gedacht aan de relatie met ouders, de school en peers. Het mesosysteem bestaat voornamelijk uit de interacties tussen verschillende microsystemen, zoals het contact tussen ouders en leraren. In het exosysteem staan zaken die indirect invloed hebben op kinderen, zoals de buurt waarin ze opgroeien, het schoolbeleid, de media en het beleid van lokale overheid (Holden, 2010). In de buitenste ring ligt het macrosysteem, met de politieke en culturele status quo (Lerner et al., 2011). De pijlen binnen en tussen de systemen geven aan welke richting de invloeden uit gaan. De

pijlen gaan twee richtingen op: het kind heeft invloed op haar ouders en ouders hebben invloed op het kind. En dat werkt ook in de meer distale systemen: het politieke klimaat heeft invloed op de media en vice versa.

Wanneer burgerschap in dit model wordt geplaatst, blijkt het een onderwerp dat zich in vrijwel alle systemen manifesteert, en dat twee kanten op werkt. In het midden van het systeem leert het kind verschillende burgerschapsaspecten uit verschillende systemen kennen en burgerschapsaspecten vanuit verschillende



**Figuur 1.** Bioecologisch model van Bronfenbrenner (naar Holden, 2010). Invloeden op de ontwikkeling van een kind.

systemen hebben invloed op het kind. De andere kant op laten kinderen aan hun omgeving weten wanneer ze het ergens niet mee eens zijn, of gaan op zoek naar onderwerpen in het nieuws die zij interessant vinden. In het microstelsel hebben ouders invloed op de democratische waarden die kinderen hebben (Miklikowska & Hurme, 2011) en hebben scholen een burgerschapsplicht die door de politiek in het macrosysteem is bepaald (Veugelers, 2007). In de meer distale systemen kan de inrichting van de wijk, de toegankelijkheid van de politiek en de berichtgeving in de media van invloed zijn op burgerschap. Veel definities en omschrijvingen van burgerschap in de wetenschap gaan over aspecten in het macrosysteem, dat het verste af staat van kinderen.

**Burgerschapsvorming in het macrosysteem.** Kinderen hebben al op jonge leeftijd kennis over macrosystemische onderdelen van burgerschap zoals de politiek, democratie en de overheid. Zo hebben Duitse kinderen aan het begin van de basisschool al kennis van begrippen als democratie, wetten en politieke partijen (van Deth et al., 2011). Kinderen geven ook blijk van macrosystemische burgerschapskennis en inzichten als ze zelf een land en haar regels mogen bedenken (Dias & Meneses, 2014). De kinderen denken na over het beste democratisch systeem en welke wetten volgens hun belangrijk zijn. Ook in niet fictieve

situaties geven kinderen blijk van burgerschap, door bijvoorbeeld hun vrijheid, rechten, verantwoordelijkheden en grenzen (uit) te oefenen (Larkins, 2014). Kinderen uit een lager sociaal milieu of uit een etnische minderheid, hebben minder politieke kennis en deze achterstand halen de kinderen na het eerste jaar op de basisschool niet in (van Deth et al., 2011). Vanuit het individuele kind staan burgerschapsaspecten zoals de culturele status quo, de organisatie van de overheid, en het staatsburgerschap ver van de directe invloedssfeer op de ontwikkeling, maar (jonge) kinderen hebben hier al wel kennis en opinies over. Kinderen ontwikkelen al op zeer jonge leeftijd macrosystemische kennis van burgerschap, nog voordat de school begonnen is.

Ook nadat de schooltijd is aangebroken, lijkt macrosystemisch burgerschap van (jonge) adolescenten samen te hangen met burgerschap van hun ouders. Ouders met een grotere maatschappelijke verantwoordelijkheid, hebben ook kinderen met een groter gevoel voor maatschappelijk burgerschap (Lenzi, Vieno, Santinello, Nation, & Voight, 2014). Jongeren die discussies over politiek en het dagelijkse nieuws voeren met hun ouders, hebben een grotere kennis van en interesse in politiek (Dostie-Goulet, 2009; McIntosh, Hart, & Youniss, 2007). Bij jongeren die een warme band hebben met hun ouders, of als ouders politiek actief zijn, zijn deze effecten groter (Lenzi et al., 2014; Miklikowska & Hurme, 2011). Empathie, een warme band en de politieke ervaring van ouders blijken belangrijke factoren in het ontwikkelen van macrosystemische onderdelen van burgerschap, zoals democratische en politieke kennis en oriëntatie.

Toch zien ouders burgerschap vooral als morele en sociale opvoeding, en willen ze dat kinderen zich leren aanpassen aan de maatschappij. Ze vinden politieke en democratische kennis minder belangrijk (Ersoy, 2012; Holden, 2004). Als kinderen beginnen aan educatie, gaan proximale onderdelen, zoals de school (microsysteem) en het nieuws (exosysteem), een grotere rol spelen in de burgerschapsontwikkeling.

**Burgerschapsvorming in het exosysteem.** In het exosysteem van het bioecologisch model staan zaken die de ontwikkeling van kinderen indirect beïnvloeden. Een veelgebruikt voorbeeld is de wijk waar kinderen wonen, waar veiligheid en de sociaal-economische omstandigheden invloed hebben op het kind (Holden, 2010; Lerner et al., 2011). De wijk en de sociaal-economische status (SES) waar kinderen in opgroeien kunnen van invloed zijn op de burgerschapsontwikkeling van kinderen, en zijn soms ook onderwerp van onderzoek naar



en interventie op burgerschap (zie o.a. Duke, Skay, Pettingell, & Borowsky, 2009; Wilkenfeld, 2009; Vreeken, 2016; de Winter, 2011). Het voert voorbij de strekking van dit onderzoek naar ouders, om uitgebreid stil te staan bij de invloed van de wijk. Voor burgerschap(sontwikkeling) bij kinderen, gaan exosystemische factoren als de media en het schoolbeleid een rol spelen.

***Burgerschap in onderwijsbeleid.*** Het Nederlandse burgerschapsonderwijsbeleid vormt een brug tussen macrosystemische burgerschapskennis en de school waar deze kennis onderwezen moet worden. Zoals eerder genoemd is in het primair en voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs burgerschap sinds 2006 een verplicht vak. Scholen moeten kinderen kennis overdragen over hoe het Nederlandse politieke systeem werkt en wat de rol is die burgers daarin hebben (Greven & Letschert, 2006; Noordink & Rozing, 2007). De onderwijsraad noemt dit *'het leren functioneren in een democratische gemeenschap'* (Onderwijsraad, 2012, p. 7). Kennis van de politieke structuur zoals die in het macrosysteem voorkomt, is een belangrijk onderdeel. Scholen hebben veel ruimte in de uitwerking van de onderwijsdoelen (Bron & Thijs, 2011; Onderwijsraad 2012; Veugelers, 2007). De verschillende onderwijsniveaus passen de burgerschapsverplichting verschillend toe. Bovendien zijn er verschillen tussen scholen in demografische gebieden, doordat gemeenten en provincies burgerschapsprogramma's opzetten. Zo heeft de gemeente van Amsterdam extra geld vrijgemaakt voor onder andere burgerschap op de basisschool (Duin, 2015). Het onderwijsbeleid voor burgerschapsontwikkeling is continue in verandering, maar heeft wel een prominente plaats in het curriculum. De constante aandacht voor burgerschapsonderwijs is vooral politiek en maatschappelijk gestuurd; de vraag hiernaar komt zelden van ouders. De verhoudingen tussen burgerschapsontwikkeling op school en thuis, komen bij het mesosysteem uitgebreid ter sprake.

***Burgerschapsontwikkeling en de (digitale) media.*** In een experiment bij studenten bleken zij na het lezen van nieuws in de krant of op een website, hoger te scoren op maatschappelijke verantwoordelijkheid, een onderdeel van burgerschap (Brensinger, Gullan, & Chakars, 2014). De invloed van (massa)media op burgerschapsontwikkeling bij kinderen is weinig onderzocht. Vaak zijn ouders (of school) hierin een intermediair – het mesosystemisch nieuws komt via ouders (of school) bij kinderen terecht. In gezinnen waar jongeren thuis meer politiek met hun ouders bespraken, volgden zowel ouders als jongeren vaker het nieuws (McIntosh et al., 2014). Deze wisselwerking tussen ouders, kinderen en het

nieuws kan zeer complex worden. Bovendien wordt het volgen van actualiteit soms als uitkomst van burgerschap beschouwd, maar soms alleen als onderdeel van burgerschapsontwikkeling.

Net als met macrosystemische kennis over burgerschap, spelen de ouders en school een belangrijke intermediaire rol bij de invloed die exosystemische burgerschapsonderdelen hebben op het kind. De school en de ouders zijn ook de belangrijkste factoren die in het mesosysteem door middel van onderlinge interactie invloed kunnen hebben op het kind.

**Burgerschap in het mesosysteem.** In het mesosysteem worden de interacties tussen verschillende onderdelen uit het microsysteem geplaatst en interacties tussen het microsysteem en het exosysteem. Zo kiezen ouders de school uit van het kind, of bepalen zij welke media gebruikt worden. Vooral de relatie tussen school en ouders heeft invloed op de burgerschapsontwikkeling van kinderen.

De steun voor en kennis over burgerschapsonderwijs van ouders zou burgerschapsontwikkeling stimuleren, onder andere doordat de actieve bijdrage van ouders gemeenschapszin creëert (Veugelers, 2007). Uit onderzoek van TNS-NIPO en Kaleidos blijkt dat ouders vinden dat kinderen alle onderdelen van burgerschap zowel thuis als op school moeten leren (Hogeling, 2015). Maar wat Nederlandse ouders vinden van het burgerschapsonderwijs van hun kinderen, is onbekend. Franse ouders vonden burgerschapsonderwijs belangrijk en wisten meestal ook waar dit uit bestond (Mary, 2008). Dit onderzoek keek naar het zelfvertrouwen van kinderen, dat bij meer eigen verantwoordelijkheid en besluitvorming van kinderen zowel thuis als op school, groter bleek. Zowel (eigen) verantwoordelijkheid als besluitvorming zijn belangrijke onderdelen van burgerschap (Amna, 2012). Ook Engelse ouders vonden het burgerschapsonderwijs van hun kinderen belangrijk, vooral de sociale en morele onderdelen daarvan (Holden, 2004). Politieke en actuele onderwerpen vonden zij voor het primair onderwijs niet zo belangrijk. Nederlandse ouders zouden volgens de minister van onderwijs en de onderwijsraad betrokken moeten worden bij het burgerschapsonderwijs (Kamerstukken 2011/12; Onderwijsraad, 2012). Maar behalve de aanbeveling dat ouders op de hoogte gebracht moeten worden over het onderwijs, geven zij geen verdere richting of inhoud aan dit advies.

Ouders staan dus over het algemeen positief tegenover burgerschapsonderwijs, hoewel ze er soms weinig van weten of sommige onderdelen ervan niet zo belangrijk vinden.

Scholen en docenten hebben in het microsysteem direct invloed op de burgerschapsontwikkeling van kinderen. Wat ouders doen aan burgerschapsontwikkeling is bij elk systeem deels besproken, maar vindt voornamelijk plaats in het microsysteem.

**Burgerschap in het microsysteem.** In het microsysteem ligt de directe omgeving van het kind, waarin zij interactie aangaat en activiteiten doet (Holden, 2010). De ouders en de school zijn voor burgerschapsontwikkeling de belangrijkste, maar zeker niet de enige onderdelen van het microsysteem. Ook de kerk, peers en vrienden, familie of de kinderopvang kunnen bijdragen aan de burgerschapsontwikkeling van kinderen.

**Burgerschapsontwikkeling op school.** Landelijk schoolbeleid bepaalt sinds 2006 dat scholen iets aan burgerschap moeten doen, zoals eerder beschreven bij het exosysteem (Noordink & Rozing, 2007; Veugelers, 2007). Scholen pakken dit zeer verschillend aan, waarbij scholen burgerschapsontwikkeling in andere vakken of in de schoolcultuur verwerken (Daas, 2014). Uit een meta-analyse bleek dat kinderen die burgerschapseducatie in het curriculum volgen, hoger scoren op burgerschapsattitude en kennis (Geboers, Geijssel, Admiraal, & ten Dam, 2013). Opvallend is dat in deze meta-analyse geen Nederlandse gegevens zijn opgenomen. Het burgerschapscurriculum op Nederlandse scholen is dus zeer verschillend en divers, maar Nederlandse jongeren scoren redelijk gemiddeld op burgerschapskennis vergeleken met andere landen (Daas, 2014; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2009). Ook het klimaat in de klas heeft invloed op de burgerschapsontwikkeling, vooral op de attitude van kinderen (Geboers et al., 2013). Bij een democratische organisatie en sfeer in de klas, scoren kinderen hoger op burgerschap.

**Burgerschapsontwikkeling thuis.** In het algemeen wordt aangenomen dat in de moderne westerse samenleving een autoritatieve opvoedingsstijl de beste uitkomsten geeft voor de ontwikkeling van kinderen (Maccoby, 2007; Holden, 2010). De autoritatieve opvoedingsstijl wordt ook wel democratische opvoedingsstijl genoemd; een verbinding met burgerschap lijkt evident (Holden, 2010; de Winter, 2014). In deze opvoedingsstijlen betrekken ouders hun kinderen bij beslissingen, maar zijn er ook duidelijke regels (Maccoby, 2007). Daarnaast hebben ouders een warme band met hun kinderen en monitoren ze hun gedrag (Holden, 2010; de Winter, 2014). Kinderen scoren beter op burgerschap als zij een warme band ervaren met hun ouders (Lenzi et al., 2014), ouders democratisch opvoeden (Miklikowska & Hurme, 2011), of als ouders warm en monitorend opvoeden (Bebrioglu,

Geldhof, Pinderhuges, Phelps, & Lerner 2014). Kinderen die met hun ouders meer activiteiten ondernemen en een hechtere band hebben, scoorden hoger op onderdelen van burgerschap zoals politieke betrokkenheid (Duke et al., 2009). Bebrigioglu et al. (2014) vonden hierbij een genderverschil. Burgerschap van meisjes wordt versterkt door een warme band, voor jongens is er een relatie met de monitoring van ouders. Kinderen hebben een grotere burgerschapsontwikkeling als hun ouders autoritatief opvoeden.

Ouders kunnen ook op andere manieren een grote invloed hebben op het burgerschap van hun kinderen. Zo kan ouderlijk gedrag een voorbeeld zijn voor kinderen. Zoals al besproken bij het macrosysteem, scoren jongeren hoger op burgerschap als hun ouders een grotere maatschappelijke verantwoordelijkheid hebben, politiek actief zijn of met hun kinderen discussies voeren over het nieuws en de politiek (Dostie-Goulet, 2009; Lenzi et al., 2014; McIntosh et al., 2007). Ouders met meer politieke kennis en meer politieke interesse, hadden ook kinderen met meer politieke kennis en meer politieke interesse (Meadowcroft, 1986).

Kinderen hebben ook invloed op de opvoeding van hun ouders en daarmee op hun burgerschapsontwikkeling. Ze kunnen discussies over politiek, het nieuws of andere onderwerpen met hun ouders voeren, waardoor burgerschap 'during a dinner table discussion' (McDevitt & Chaffee, 2002) in de opvoeding terecht komt. Kinderen hoeven dan niet meer allen het object van burgerschapsontwikkeling te zijn, maar zijn al actief burger en dragen bij aan hun eigen burgerschapsontwikkeling (Roche, 1999; James, 2011).

### **Topics voor dit onderzoek**

Ouders kunnen veel invloeden op burgerschapsontwikkeling bij hun kinderen meemaken, begeleiden of zelfs initiëren. Wat ouders doen aan burgerschapsontwikkeling wordt in deze thesis onderzocht door middel van interviews met ouders. Om in interviews burgerschapsontwikkeling bespreekbaar te maken, worden de topics ingedeeld in wat ouders doen en hoe ouders denken over burgerschap in de opvoeding, in plaats van de systemen van het beschreven model te gebruiken. De topics die onder 'denken' vallen, gaan over kennis en opvattingen van ouders. Onder 'doen' valt de opvoedingspraktijk, met (voorbeeld) gedrag en activiteiten. Daarbij worden topics uit alle systemen gebruikt.

Onder het 'denken' vallen onder andere macrosystemische topics zoals 'bespreken van politiek en verkiezingen', exosystemische topics 'krant lezen' en 'actualiteit', het

mesosystemisch topic 'schoolkeuze' en microsystemische '(politieke)kennis' van ouders. Een onderwerp als nationaal onderwijsbeleid wordt niet bevraagd, omdat dit een abstract onderwerp is dat ver van de opvoedingspraktijk staat. Schoolbeleid kan wel aan bod komen.

De topics die bij 'doen' staan ingedeeld, zijn bijvoorbeeld macrosystemische 'meegaan met stemmen', exosystemisch 'vrijwilligerswerk' en 'actievoeren', mesosystemisch 'regels op school/sportclub' en microsystemisch 'zakgeld' of 'regels thuis'. Een aantal onderwerpen wordt bij elk interview gevraagd, waaronder de startvragen, omdat deze een gemakkelijke ingang bieden op het onderwerp en iets zeggen over de burgerschapsontwikkeling. Zo worden alle ouders gevraagd naar de middelbare schoolkeuze die hun kind binnenkort gaat maken, naar hoe de regels thuis gevormd worden en het volgen en bespreken van de actualiteit en politiek. In Bijlage 1 staat het volledige interviewprotocol met introductie, startvragen en topiclijst, waarbij de vetgedrukte topics in alle interviews worden besproken.

### **Methode**

**Design.** In dit kwalitatieve onderzoek werden half-gestructureerde interviews met ouders aan de hand van een vragenlijst en topiclijst afgenomen.

**Procedure.** Na werving (zie informanten) werd in het eerste contact met ouders gevraagd of het interview bij hen thuis plaats kon vinden. Als interviewen thuis niet mogelijk bleek, werd een andere locatie gezocht. In principe werden beide ouders uitgenodigd, maar in de meeste gevallen werd alleen de moeder geïnterviewd. Bij twee van de acht interviews werden zowel vader als moeder geïnterviewd. Van alle interviews werden audio-opnames gemaakt.

**Topics/interview.** Het interview werd zo opgebouwd dat de topics in een natuurlijke gespreksvorm aan bod konden komen. Bij de start van het interview werden de scholen en schoolkeuze van de kinderen besproken, waarbij het topic 'keuzevrijheid' ter sprake kon komen. Vanuit daar volgden een aantal startvragen en een aantal topics die minimaal besproken werden, zoals het nieuws en de regels thuis. Deze topics zijn in het topicoverzicht in het interviewprotocol (Bijlage 1) vetgedrukt.

**Codering & analyse.** Alle interviews werden uitgetypt en met behulp van MAXqda gecodeerd. De eerste twee interviews werden open gecodeerd terwijl de andere interviews nog werden afgenomen, waardoor kleine aanpassingen in de verdere interviews konden

worden gedaan. In deze open codering zijn bewust verschillende technieken toegepast, om zo een rijke codering te creëren. Er werden in vivo codes gebruikt (zoals Jeugdjournaal) en er werden codes gebruikt om een langer antwoord samen te vatten (Schoolbeleid, Activiteiten buitenshuis). Daarnaast werd gericht gecodeerd vanuit de onderzoeksvraag (Politiek, Democratie). Deze drie coderingstechnieken overlaptten vaak. Om meer zekerheid te hebben over de verzadiging van de codering werd ook het derde interview open gecodeerd. Dit bleek geen noemenswaardige nieuwe onderwerpen of codes op te leveren. Met de ontstane codes werd begonnen met de axiale codering (Boeije, 2009). Overlappingsen van codes werden zo veel mogelijk weggehaald (Nieuws, Krant, Journaal werd Actualiteit en Jeugdjournaal), codes met synoniemen kregen een nieuwe naam (Helpen op school, Anderen helpen werd Behulpzaamheid) en er ontstond een begin van een structuur in de codering in hoofdonderwerpen (zoals Actualiteit, Regels, en Activiteiten). Hierbij bleken sommige segmenten uit de interviews irrelevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Deze werden uit de codering gehaald. Zo gaven een aantal ouders voorbeelden vanuit hun religie, maar niet al deze voorbeelden zijn meegenomen in het onderzoek. Ook gaven sommige ouders voorbeelden uit hun eigen jeugd, die wel op het onderwerp burgerschap betrekking hadden, maar niet van belang waren voor dit onderzoek.

Met de ontstane structuur werden de volgende vier interviews gecodeerd. Na de codering van de eerste zes interviews begon de selectieve codering, waarbij werd gezocht naar een codesysteem dat op conceptueel niveau met de literatuur te vergelijken was. Daardoor ontstond de code-organisatie in het model van Bronfenbrenner. Sommige codes kregen hiervoor een andere naam of werden anders ingedeeld. Zo werd de code Regels opgesplitst in Microsysteem/Regels thuis en Microsysteem/Regels op school. De laatste twee interviews werden gedurende dit proces afgenomen en gecodeerd, deels direct in de uiteindelijke structuur. Nadat alle interviews waren gecodeerd, werden codes die nog niet waren ingedeeld in het model van Bronfenbrenner nogmaals doorgenomen. Sommigen werden alsnog onder een systeem geplaatst, de meeste 'overgebleven' codes bleken niet van belang voor het onderzoek. Naast de indeling van de codes in het model van Bronfenbrenner bleef één code vanaf het begin buiten de inhoudelijke codes, en dat was de Eerste Reactie. Dit vooral om gemakkelijk iets over eventuele (voor)kennis en (voor)oordelen van ouders te kunnen zeggen. Zie Bijlage 2 voor de uiteindelijke coderingstructuur.

**Informanten en werving.** Het streven in dit onderzoek was om bij ouders van zo jong mogelijke kinderen onderzoek te doen naar burgerschap in de opvoeding. Omdat er weinig kennis was over hoeveel ouders weten en meemaken over dit onderwerp, werd er gekozen voor ouders met minimaal één kind in groep 7 of 8. Deze kinderen moeten volgens Nederlands beleid burgerschapsonderwijs krijgen, en er is bij de ouders al een opvoedingsgeschiedenis. Dit kind was de focus van het interview, maar ook oudere en jongere broertjes en zusjes werden besproken. Daarom is het laatste interview meegenomen in het onderzoek, ook al bleek bij aanvang dat geen van de kinderen in groep 7 of 8 zat. In Tabel 1 staat een overzicht van de geïnterviewde en het kind waarover het interview ging.

De werving vond plaats via het eigen netwerk/sneeuwbaaleffect en via een medewerker van ProDemos. Zo ontstond een convenience sample (Baarda, Bakker, van der Velden, Julsing, Peters, & Fischer, 2013). De geïnterviewde vormden een homogene groep, met relatief veel hoogopgeleide ouders. Ook zijn er meer moeders dan vaders geïnterviewd, en woonden alle respondenten in de Randstad. Er is één eenoudergezin, en twee van de geïnterviewde ouders en één partner zaten ziek thuis. Om anonimiteit te waarborgen zijn broers en zussen uit het overzicht weggehaald. In dit onderzoek had elk gezin minimaal twee kinderen, in totaal waren er naast de negen focus kinderen nog 13 broers en zussen, waarvan vijf volwassen. Het is opvallend dat er acht meisjes en één jongen hoofdonderwerp van de interviews waren.

Tabel 1

Respondenten, locatie, duur van de interviews en het aantal gecodeerde segmenten.

	Naam (gefingeerd)	Focus kind	Locatie Maand (2015)	Duur (Min:sec)	Aantal code segmenten
1	Anna	Dochter, groep 8	Thuis, maart	32:23	44
2	Bernadette	Dochter, groep 8	Thuis, maart	43:02	64
3	Carice Dennis	Zoon, groep 8 Dochter, groep 7	Thuis, april	48:56	76
4	Felicia Gerard	Dochter, groep 8	Thuis, april	44:10	88
5	Gerda	Dochter, groep 8	Thuis, april	32:08	50
6	Heleen	Dochter, groep 7	Thuis, april	28:47	42
7	Maryam	Dochter, groep 8	Buurtcentrum, mei	25:34	34

8	Nouria	Dochter, groep 6	Buurtcentrum, mei	32:56	59
---	--------	------------------	-------------------	-------	----

**Betrouwbaarheid.** Hoewel in een kwalitatief onderzoek met een topicinterview het instrument gedurende de periode kan veranderen, bleken er zeer consistente resultaten uit de interviews te komen. De onderwerpen en voorbeelden die de verschillende ouders gaven waren kwamen veel overeen. De interviews duurden tussen de 25 en 48 minuten, waarbij de twee interviews met twee ouders onder de langste interviews behoren (48 en 44 minuten) en de twee interviews met moeders voor wie Nederlands niet de moedertaal was, het kortste (25 en 32 minuten). Het aantal gecodeerde segmenten nam met de duur van het interview toe, maar de verdeling van codes over de systemen was in elk interview vrijwel gelijk en alle systemen kwamen in elk interview aan bod. Met behulp van MAXqda kon een coderingsportret worden gemaakt, waarin goed zichtbaar is dat in elk interview de meeste coderingen in het microsysteem van Bronfenbrenner vielen (zie Bijlage 3 voor de coderingsportretten).

De ouders in dit onderzoek vormden een kleine maar zeer homogene groep, op twee ouders na. De eerste zes interviews waren bij ouders thuis, veel twee-onder-een-kapwoningen, meestal tweeverdieners, allemaal in gezinsvriendelijke buitenwijken rondom steden in de Randstad. Bovendien waren de meeste ouders hoogopgeleid en/of hadden ze een baan waaruit dat bleek. De hoge sociaal-economische situatie waarin deze ouders zich bevonden, maakt dat de resultaten vooral voor deze groep ouders in Nederland generaliseerbaar is. De twee ouders die duidelijk buiten deze homogene groep stonden, waren de twee moeders die als laatste werden geïnterviewd. Zij waren niet van Nederlandse afkomst (land van herkomst en generatie onbekend) en hadden een lager inkomen (eenverdiener/bijstand). Het grote contrast ten opzichte van de andere ouders bleek vooral uit hun achtergrond, hun antwoorden in het interview kwamen vaak overeen.

Uit de literatuur bleek al dat burgerschap vaak als iets positiefs wordt ervaren, terwijl dat niet per sé zo hoeft te zijn (Ekman & Amna, 2012). Ouders zouden sociaal wenselijke antwoorden kunnen geven als het gaat om het gedrag van hun kinderen en hun eigen gedrag en opvoedingsdoelen. In het topicinterview werd vaak gevraagd naar concrete voorbeelden van de opvoedingspraktijk, om dit te voorkomen. Zo werden meerdere ouders gevraagd naar de diversiteit op school en sportclubs, waarbij ouders vaak wat voorzichtiger,



zachter en bedachtzamer antwoord gaven. Maar ondanks de zichtbare moeite die ze hadden met onderwerpen als discriminatie en minderheden, vertelden ze hier wel over.

Om de externe validiteit te vergroten werden de ouders ook gevraagd naar andere ouders en hun kinderen (Boeije, 2009). De meeste ouders gaven hier echter weinig respons.

## Resultaten

De meeste ouders in dit onderzoek hadden een hoge sociaal-economische achtergrond, wat bleek uit hun woonsituatie en opleiding/werk. De twee niet-Nederlandse ouders vormden hiermee een groot contrast, maar geen van allen ondervonden problemen met de opvoeding in het algemeen.

Veel ouders vonden het begrip burgerschap in eerste instantie een moeilijk begrip, of ze kenden het niet, bleek uit hun eerste reacties. Uiteindelijk noemden ze als eerste de omgang met andere mensen en met de wereld om je heen als het belangrijkste aspect van burgerschap in relatie tot de opvoeding. Ze wilden hun kinderen leren met respect om te gaan met andere mensen, niet te oordelen en ook actief te zijn in de maatschappij. Voor Heleen, die met haar gezin een aantal jaar in het buitenland heeft gewoond, was ook inburgering een onderdeel van burgerschap: *“ [...] omdat we juist net terug zijn uit een hele andere wereld en in Nederland hebben mijn kinderen eigenlijk heel erg bezig zijn met inburgeren en burger worden en [...] het Nederlands burgerschap leren kennen en aanpassen die, maatschappij.”*

Burgerschap was voor de meeste ouders geen direct opvoedingsdoel, maar veel aspecten van burgerschap kwamen terug in de opvoeding. In deze resultatensectie worden de thema's die tijdens de interviews over burgerschap ter sprake zijn gekomen besproken volgens de indeling in het ecologisch model van Bronfenbrenner.

## Macrosysteem

De meeste kinderen gaven al jong blijk van politieke kennis en interesse. In de eerste interviews, die rond de Provinciale Statenverkiezingen werden afgenomen, kwamen die verkiezingen ook specifiek aan bod. *“Vanmorgen aan het ontbijt bijvoorbeeld, zaten we met [haar] de... krant, oh ja, wat gaan jullie eigenlijk stemmen? [...] En wat zij toen is gaan doen op de iPad, die pakte ze en toen is zij zelf de kinderstemwijzer gaan doen”* (Bernadette over haar dochter). Zowel de kinderen van Felicia en Gerard als de kinderen van Carice en Dennis waren geïnteresseerd in wat hun ouders zouden gaan stemmen, ook bij de Tweede Kamer verkiezingen<sup>1</sup> toen de kinderen ongeveer zeven tot tien jaar oud waren. Zowel de dochter van Gerda als de dochter van Carice en Dennis herkenden Diederik Samsom: *“Ja en Samsom*

---

<sup>1</sup> Deze verkiezingen waren in september 2012, ongeveer 2,5 jaar voor de interviews.

*is wel een leuke man. Zegt [zij][...] Maar, van welke partij en dat soort dingen dat weten ze allemaal niet heel veel van nee.”* (Carice).

*“Jaren geleden als op het journaal hé daar heb je Diederik weet je wel? Op de een of andere manier vond ze dat een leuke man denk ik of zo [lacht] echt van jaren terug. Moest ik wel om lachen van he mam Diederik is op tv.”* (Gerda)

Nouria vond haar kinderen nog te jong voor politieke onderwerpen: *“Interesse... ze zijn niet geïnteresseerd in politiek en eh. Wat er allemaal gebeurt. Nee. Denk ook niet gezond denk ik voor de kinderen zo vroeg. Maryam noemde het “nog een stap [te ver]”, maar zij hoorde haar kinderen wel eens met hun vader over politiek praten.*

Behalve de politiek waren de meeste kinderen vooral begaan met de wereld om zich heen. Het milieu, dierenwelzijn, zielige mensen en kinderen die het slechter hebben, het waren onderwerpen die de kinderen van Bernadette, Felicia en Gerard, Maryam en Gerda na aan het hart gingen. Deze brede interesse kwam vaak vanuit het kind zelf, de ouders gingen er op in als het ter sprake kwam. Zo was Anna verbaasd toen zij er achter kwam dat haar dochter zich had opgegeven om mee te werken aan een project over kinderrechten, maar vervolgens bespraken ze dit wel vaak thuis. Carice en Dennis keken graag met de kinderen mee naar het Jeugdjournaal en het Klokhuis om met hun kinderen over allerlei onderwerpen te kunnen praten.

De ouders merkten dat hun kinderen soms met vragen kwamen naar aanleiding van gesprekken op school en thuis. Anna en haar man hadden regelmatig discussies over de politiek:

*“nu hoort [zij] ons toch vooral regelmátig eh [lacht] heel erg foeteren op... politici die bonnetjes achterhouden<sup>2</sup> of die declaraties doen die niet helemaal eerlijk zijn [...] en ze vraagt ook, van goh waarom, waar maken jullie je druk over. En dan is het van nou wij vinden dat niet eerlijk. [...] Ja daar krijgt ze wel wat van mee inderdaad.”* (Anna)

De ouders bespraken ook met hun kinderen macrosystemische onderwerpen, omdat ze het belangrijk vonden dat hun kinderen iets meekrijgen over verschillende culturen (Heleen) en het wereldnieuws (Felicia en Gerard). Anna vond het belangrijk dat je je stem laat horen, en dat je je niet per sé hoeft te conformeren aan de maatschappij of de regels en gewoontes die daar gelden, als je het daar niet mee eens bent. Dennis en Gerard vonden allebei dat je

---

<sup>2</sup> Dit is een verwijzing naar de Teevendeal, waardoor minister Opstelten en staatssecretaris Teeven begin 2014 moesten opstappen.

ook een actieve rol hebt in de maatschappij. Democratische waarden kwamen af en toe in de opvoeding voor, als de ouders met hun kinderen overlegden over beslissingen, van de avondmaaltijd (Nouria) en vakantie uitjes (Carice en Dennis) tot verhuizen naar een ander land (Heleen).

Veel kinderen gaven al jong blijk van kennis en interesse in macrosystemische burgerschapsonderdelen, zoals de politiek en de democratie. Sommige ouders bespraken dit op eigen initiatief met hun kinderen, maar de meeste ouders volgden de interesse en vragen van hun kind.

### **Exosysteem**

Het meest besproken thema binnen burgerschap dat zich in het exosysteem manifesteert was de (massa)media. Op de basisscholen van alle kinderen werd wekelijks of dagelijks het nieuws besproken, het Jeugdjournaal gekeken of werd gebruikgemaakt van lesmethoden waarin de actualiteiten een rol hebben. Thuis keken sommige kinderen (mee) naar nieuws op televisie (onder andere de kinderen van Maryam, Gerda, Felicia en Gerard), luisterden mee naar de radio in de auto (Anna) en lazen nieuws op apps (Carice en Dennis) of in een kindernieuwskrant (Bernadette). Als kinderen iets heftigs zagen of hoorden op school, kwamen ze daarmee naar hun ouders. De kinderen van Anna, Gerda, Maryam en Nouria volgden en bespraken nieuws over rampen, extreme gebeurtenissen en menselijk leed. Het nieuws werd voor kinderen aangrijpender als het dichtbij kwam, zoals Dennis vertelde:

*“en ja op zo’n leeftijd speelt zo’n vliegtuigramp misschien veel minder. Maar dat vliegtuig is dan toevallig nu wel terecht gekomen in een gebied, zestig kilometer van waar wij ’s zomers altijd op vakantie gaan, dus het spreekt je ook ineens heel erg aan.”*

Naast de massamedia kwamen diversiteit, de multiculturele samenleving en sociaal economische verschillen af en toe aan bod. De meeste ouders spraken hier in het begin heel voorzichtig over, maar kwamen later met duidelijke voorbeelden. Ze vonden het wel leuk of goed en soms ook belangrijk dat hun kinderen kennis maakten met diversiteit in de samenleving.

*“[citeert zoon] Enneh, dan hebben we het er gewoon over en word je eigenlijk niet boos. Maar als die eh, mokro’s [lacht] zegt hij dan he, als die een slecht cijfer hebben*

*en ze moeten dat vertellen thuis [...] krijgen ze een klap met de slipper! [einde citaat zoon][...] Andere cultuur natuurlijk. [...] En ook wel voor hem natuurlijk super leerzaam.” (Bernadette over zoon op middelbare school)*

*“Wat ze ook zijn of wie ze ook zijn of wat ze ook geloven of wat ze niet geloven dat ze daar dus wel open voor staan en dat proberen we wel heel erg mee te geven want we zijn zelf natuurlijk wel [religie] [...] we hebben bijvoorbeeld een Bijbel, maar dat leest ook over de islam, en over Jodendom, en hindoes” (Carice)*

Felicia en Gerard vonden dat hun kinderen in een relatief blank en hoog opgeleid milieu opgroeiden. Vooral Gerard voorzag hierin problemen voor zijn kinderen:

*“Wij hebben ook onze problemen en dingen, maar ehm... is toch wat anders dan dat, dat er hier een bijstandsmoeder hiernaast woont. Daar komen ze niet mee in aanraking. [...] Dat kennen ze niet. Dus ik ehm, ik maak me daar wel zorgen om, stoten ze niet een keer onvoorstelbaar hun neus.”*

De autochtone ouders praatten wel eens met hun kinderen over verschillen tussen families in bijvoorbeeld religie, afkomst en inkomen. De dochter van Carice merkte op dat er in een bepaalde wijk veel vrouwen met een hoofddoek liepen. Zulk soort situaties waren voor de meeste ouders (ook voor Carice) aanleiding om diversiteit met hun kinderen te bespreken. De kinderen van Heleen hadden diversiteit op hun buitenlandse school veel explicieter meegemaakt, waar verschillen in de samenleving nog steeds op scherp staan. Nouria benaderde het onderwerp van een heel andere kant, en gaf aan dat ze niet wilde dat haar kind naar een zwarte school met alleen maar buitenlanders zou gaan. Ze vond het belangrijk dat haar kinderen zich niet buiten de maatschappij geplaatst voelden: *“net of ze in een... [stilte] marskindjes zijn. Dat ze zitten daar. En ja je bent in Nederland en je bent hier geboren en je voelt je Nederlands dus dan moet je ook in een gewone school kunnen zijn.”*

### **Mesosysteem**

In het Mesosysteem van het model van Bronfenbrenner staan de onderlinge relaties tussen de verschillende onderdelen uit het microsysteem (Holden, 2010). Zo hebben ouders contact met de school van kinderen. Een ander voor burgerschap belangrijk thema dat onder het mesosysteem is geplaatst is vrijwilligerswerk.

Ouders hadden vooral contact met de school als het ging om het welzijn van hun kind. Over regels en de omgang met school of met de kinderen die daar zitten, hadden

ouders meestal geen duidelijke mening, behalve als het welzijn van hun kind in gevaar was. Zo gingen ouders in gesprek met de school als hun kind zich daar niet op zijn plek voelde, of als het kind gepest werd. Nouria ging in gesprek met school over het middelbare schooladvies van haar dochter. Carice en Gerda waren allebei overblijfmoeder en zagen op die manier meer van wat er op school gebeurde, maar toch was er een grens tot waar ze zich met andere kinderen bemoeiden. Gerda gaf het voorbeeld van een kind dat tijdens de overblijf heftige uitspraken deed. Dit kind werd overgedragen aan de juf, omdat de overblijffouders dit niet (meer) onder hun verantwoordelijkheid zagen. Anna en Gerard daarentegen bemoeiden zich wel met andere kinderen en vonden dit ook expliciet bij hun taak als opvoeder horen. Gerard liep na afloop van het interview naar buiten om twee buurjongens aan te spreken op hun gedrag. Anna beschreef een gebeurtenis op de speelplaats, toen ze haar dochter naar school bracht:

*“Als ik twee jongens elkaar zie schoppen dan ga ik er naar toe of ik er iets mee te maken heb of niet dan ga ik er naar toe en zeg ik, ik wil het níet zien [lacht]. Ja en dan kijken ze je zo verbaasd aan. Dan zeggen de leerkrachten ja ach daar moeten ze een beetje mee om leren gaan. Nou ik vind helemaal niet dat ze zo om met elkaar moeten leren gaan.”*

Concluderend hadden ouders wel af en toe contact met de school, maar bij dat contact kwamen weinig aspecten van burgerschap aan bod. Geen van de ouders kende of wist van de lessen burgerschap die op school gegeven werden. Vooral het welzijn van hun eigen kind was in het contact met school belangrijk. Een aantal ouders greep wel eens in bij negatief gedrag van andere kinderen, maar over het algemeen waren de meeste ouders hier erg terughoudend in.

Vrijwilligerswerk, of het steunen en helpen van anderen buiten het gezin, was een burgerschapsthema dat bij de meeste ouders ter sprake kwam. Een aantal ouders was zelf actief (geweest) als vrijwilliger, zoals sporttrainer, collectant, helpen bij activiteiten bij de kerk of het geven van naailessen in een buurthuis (o.a. Maryam, Dennis en Carice, Bernadette). Het vrijwilligerswerk of daar op lijkende activiteiten van de kinderen waren meestal vanuit school of eigen interesse ontstaan. De dochter van Bernadette had heel veel interesse in paarden en zorgde wekelijks vrijwillig voor een pony. Ook wilde ze graag helpen in een asiel of dierenopvang, maar daarvoor was ze nog te jong. Andere acties waar alle kinderen, al dan niet op eigen initiatief, aan mee deden waren schoenmaatjes,

kinderpostzegels, sponsorlopen, wedstrijden fluiten voor de sportvereniging, doneren aan 3FM, helpen bij een buurthuis en flyeren voor een dierenopvang. Veel van deze acties werden vanuit school georganiseerd en voelden niet altijd even vrijwillig. Carice en Dennis vertelden over de kinderpostzegelactie:

*“D: vind ik niet echt vrijwillig [men spreekt door elkaar] door de school geregeld [men spreekt door elkaar] gedwongen. Ja.*

*C: ja ik bedoel, er moet minimaal één naam op staan. He, ik bedoel, voor de rest zeggen ze gewoon van...*

*D: nee dat is ook waar. Nee, nee, hebben ze braaf het lijstje vol gemaakt ja.”*

Helpen vonden de kinderen vooral interessant als het onderwerp ze na aan het hart lag (dieren, andere kinderen), als er een leuke activiteit aan verbonden was (Glazen Huis van 3FM bezoeken) of als het heel dichtbij stond. Zo vertelde Felicia hoe haar kinderen met toewijding haar zieke moeder hielpen tijdens logeerpartijen, of bezoek bij hen thuis. Helpen, in het algemeen, en vrijwilligerswerk in het bijzonder, werd door de ouders niet actief gestimuleerd, maar vond als vanzelf via de school of via de opvoeding wel plaats.

### **Microsysteem**

Voor de respondenten uitte burgerschap zich vooral in het microsysteem. De regels thuis en hoe die gevormd worden, omgang met andere mensen en kinderen, de keuzevrijheid voor een basisschool en de middelbare school, en de regels op school waren allemaal belangrijke en veel voorkomende onderwerpen voor ouders. De meeste ouders en kinderen stonden op de grens van een vergroting van de keuzevrijheid. Carice omschreef wat voor de meeste ouders gold:

*“ ja, het is in het begin natuurlijk heel lang wij bepalen dit. [...] zo zijn de afspraken klaar. Maar doordat ze ouder worden gaan ze natuurlijk, toch dingen, tegen dingen ageren. En ja zijn ze niet mee eens en ze hebben een eigen mening. Ik heb wel het idee dat wij daar heel erg open voor staan om daar in ieder geval naar te luisteren. En hun mening ook daarover over te horen en uiteindelijk soms samen tot iets komen, of... soms toch gewoon zeggen nee, zo is het gewoon zoals wij het nu willen zeg maar.”*

In principe bepaalden de ouders nog steeds de meeste regels, maar over sommige zaken mochten kinderen steeds meer of vaker zelf beslissen of mee beslissen. De besteding van het zakgeld was bij de meeste gezinnen naar eigen inzicht van het kind, hoewel de meeste

kinderen dit wel overlegden met hun ouders. In het gezin van Heleen werden belangrijke beslissingen heel bewust samen met de kinderen besproken. “ [...] *dat zijn hele grote beslissingen. Dus zo’n beslissing om naar [land] te gaan dat overleggen we met de kinderen. Dat noemen we dan een familiegesprek.* ” Ook Nouria overlegde veel met haar dochters. Dan was het gewoon de meeste stemmen gelden. Het avondeten of vakantiebestemmingen werden op die manier besloten.

Maryam zag een duidelijk verschil in de regels die ze thuis had en de regels van de straat. Ze had het gevoel dat ze geen invloed had op hoe haar kinderen zich buiten, op school of bij anderen thuis gedroegen. Dat leek ze jammer te vinden, maar ze had niet het idee dat ze daar zelf invloed op had. Nouria waarschuwde haar dochter dat ze straf kon krijgen voor haar brutaliteit op school:

*“ [andere dochter] ze heeft straf gekregen, die moet zoveel tijd gaan volgen. Omdat ze ook gevochten heeft buiten met een meisje. Ja. Dus toen moest ze een cursus volgen en. Ik zeg nou als jij ook zo gaat doen dan krijg jij dat ook dan moet jij dat ook gaan doen!”*

De andere ouders hadden veel meer het gevoel dat ze invloed uit konden oefenen op hoe hun kinderen zich gedroegen in situaties buitenshuis. Anna vond het heel belangrijk dat kinderen zich verantwoordelijk gedragen en gaf het voorbeeld van haar dochter die zich niets aantrok van sommige sociale conventies en bevriend was met een meisje dat erg gepest werd. Carice en Dennis vonden het heel belangrijk dat hun kinderen respect hadden voor bezittingen van anderen, zoals planten in andermans tuin, en zich niet misdroegen op straat. Ouders leken een verschillend gevoel van effectiviteit in de opvoeding te voelen, maar richtten zich wat betreft thema’s rondom burgerschap vaak op regels, thuis en op school, en op de omgang met elkaar in het algemeen.

In de omgang met anderen werden de kinderen door hun ouders steeds meer gestimuleerd zelf initiatief te nemen. Ouders gaven voorbeelden uit de kleutertijd en jonge jaren van hun kinderen over het wisselen van school vanwege de sfeer/erkenning van problemen waarbij die keuze volledig door ouders werd bepaald. Maar als kinderen rond de negen, tien, elf jaar worden, boden ouders vaker sturing en advies bij problemen die kinderen buitenshuis tegenkwamen. Kinderen vertelden thuis over racisme, discriminatie of pesten op school, en ouders adviseerden meestal om dit te bespreken met degene die dit deed en/of de docent. Nouria vond dat haar dochters voor zichzelf op moesten komen als ze



zich gediscrimineerd voelden, in plaats van zich bij haar te beklagen. En Carice en Dennis wisten hun zoon zover te krijgen het pesten op school met zijn leerkracht te bespreken door te vragen of ze een keer mee zouden gaan naar school om met zijn juf te praten – dat vond hij niet echt een stoere oplossing. Alle ouders bespraken met hun kinderen wat er thuis, op school en buitenshuis gebeurde en verschoven van een leidende naar een steunende rol wat betreft de omgang met anderen. De kinderen kregen hierdoor steeds meer verantwoordelijkheden en keuzes.

De keuze voor de middelbare school is bij uitstek een keuze die voornamelijk door het kind gemaakt werd, hoewel ouders wel begeleidden en soms stuurden. Kinderen werden via de basisschool goed voorgelicht en bezochten met hun ouders verschillende middelbare scholen in de buurt. Vaak hadden zowel de ouders als het kind al een voorkeur voor een school. Die was niet altijd hetzelfde. Ouders vertelden het kind hun argumenten voor hun visie. Vaak ging het kind dan in deze visie mee. Corina en Dennis zagen dat hun zoon hierdoor een groot gevoel van keuzevrijheid had, maar dat ze hem ook nog gemakkelijk konden ompraten. Bernadette hielp haar dochter door voor te stellen dat ze een voor- en tegen lijstje ging maken. Nouria, Dennis en Gerda legden hun kinderen uit waarom ze een bepaalde leer methode van een school niet bij hun kind vonden passen. Voor Nouria en Maryam maakte ook de strengheid van een school uit bij de keuze. Voor Maryam ging dat dan om verlofmogelijkheden bij religieuze feestdagen. Voor Nouria was controle op het doen en laten van haar kinderen erg belangrijk, zodat ze zich niet ongerust hoefde te maken. Ouders vonden de keuzevrijheid en betrokkenheid van hun kind erg belangrijk bij de keuze van een middelbare school. Ze vonden het echter zo'n grote beslissing dat ze hier wel hielpen en stuurden om de juiste keuze voor het kind te maken.

Ouders hadden over burgerschapsaspecten in het microsysteem het meeste te vertellen. Dit staat het dichtst bij hun kind en hier hadden ze de meeste invloed op. Ze vonden de omgang met andere mensen en respect voor anderen heel erg belangrijk, en hier lag de grootste relatie met de systemen die verder weg staan van het individu. De kinderen kregen steeds meer vrijheden en autonomie, en ook steeds meer verantwoordelijkheden. Ze onderhandelden met hun ouders over vakantiebestemming, mediagebruik en de regels thuis. Kinderen leerden omgaan met regels op school, de scouting en thuis, en ze leerden zich aan te passen en te participeren in verschillende maatschappelijke omgevingen.

### Conclusie

In dit onderzoek werd de vraag gesteld: Wat doen ouders aan burgerschapsontwikkeling in de opvoeding? Burgerschap in de opvoeding manifesteerde zich bij alle ouders in alle systemen van het model van Bronfenbrenner. Burgerschap speelt dagelijks mee in de opvoeding en de levens van kinderen, zelfs als ouders dit zelf niet door hebben. Ouders geven aan vooral de omgang met anderen en de maatschappij belangrijk te vinden, maar legden met voorbeelden een veel bredere en diepere burgerschapsontwikkeling in de opvoeding bloot.

De kinderen van de ouders uit dit onderzoek gaven al jong blijk van kennis en interesse in macrosystemische burgerschapsonderdelen, zoals de politiek en de democratie. Dit komt overeen met eerder onderzoek (o.a. van Deth et al., 2011). Ouders spraken hierover zelden met hun kinderen op eigen initiatief, terwijl kinderen beter scoren op burgerschap aspecten als er over deze onderwerpen veel wordt gesproken thuis (Miklikowska & Hurme, 2011; Lenzi et al., 2014; McIntosh et al., 2007). Maar ouders grepen de eigen interesse en inbreng van hun kinderen aan om bepaalde onderwerpen als politiek, verkiezingen en het nieuws te bespreken, wat ook een duidelijke vorm van burgerschapsontwikkeling is (McDdevitt & Chaffee, 2002). De exosystemische media vormden vaak een aanleiding voor deze gesprekken tussen ouders en kinderen, en de media werden ook veelvuldig thuis en op school gevolgd en besproken. De belangrijke rol die media lijken te spelen bij burgerschapsontwikkeling in de opvoeding is nog weinig onderzocht (zie o.a. Bennett, Wells & Rank, 2009). In zowel het mesosysteem als het microsysteem kwam burgerschap in de opvoeding vaak voor. Ouders gaven hun kinderen meer keuzevrijheid en verantwoordelijkheden en legden nadruk op de omgang met andere mensen en actief zijn in de maatschappij. Allemaal onderdelen van burgerschap (o.a. Bebioglu et al., 2014; Lenzi et al., 2014). De ouders hadden meer of minder expliciet aandacht voor sociaal-economische en culturele verschillen in de maatschappij, een onderdeel van burgerschap (Miklikowska & Hurme, 2011; Veugelers, 2007). De kinderen van de ouders in dit onderzoek kregen steeds meer inspraak en keuzevrijheid, en werden daarmee door hun ouders op sommige gebieden al als autonoom gezien. Op de momenten dat de kinderen hun school kozen, hielpen bij mantelzorg of vrijwilligerswerk, lieten weten dat ze het niet eens waren met de vakantiebestemming of hun mening uitspraken over een

verhuizing, toonden zij hun (ontwikkeling van) burgerschap (Biesta et al., 2009; Larkins, 2014; Lister, 2007; Roche, 1999).

Ouders zijn misschien onbekend met het begrip burgerschap, of denken dat dit niet zo belangrijk is in de opvoeding. Uit de interviews is dit onderzoek blijkt dat burgerschap dagelijkse kost is voor ouders en (jonge) kinderen. Burgerschap zit 'verborgen' maar ook 'verweven' in de opvoeding.

**Discussie.** De kleine en homogene groep en (daardoor) de kleine diversiteit in culturele, sociale en demografische achtergrond in dit onderzoek laten de noodzaak zien tot breder onderzoek. De twee niet-Nederlandse ouders vonden en deden vaak hetzelfde met burgerschap in de opvoeding, maar lieten ook verschillen zien. Hun kinderen hadden minder interesse in politieke onderwerpen, in overeenstemming met eerder onderzoek (van Deth et al., 2011). Deze moeders leken ook zelf minder interesse in politiek te hebben, wat een verklaring van dit verschil kan zijn (Dostie-Goulet, 2009; McIntosh et al., 2007). De verschillen tussen de ervaringen van vaders en moeders, hoog en laag opgeleide ouders en het verschil tussen ouders van jongens en meisjes kon in dit onderzoek niet worden bekeken. Er zijn aanwijzingen dat jongens en meisjes op een verschillend tempo en met verschillende inhoud burgerschap ontwikkelen (Hooghe & Stolle, 2004). Maar de ouders verklaarden geen enkele keer verschillen tussen hun zoons en dochters met hun geslacht, maar meestal met hun karakter en leeftijd.

De maatschappelijke vraag naar burgerschapsontwikkeling resulteerde in veel onderwijsbeleid en scholen zijn al jaren bezig met de verbetering van burgerschapsonderwijs, mede omdat burgerschapsontwikkeling vooral wordt gezien als onderwijsuitkomst (Bron & Thijs, 2011). Het is dan ook niet vreemd dat het grootste deel van de bezoekers aan ProDemos – huis voor Democratie en Rechtsstaat schoolklassen zijn. Drie ouders uit dit onderzoek noemden een online stemhulp of een bezoek aan Den Haag privé of van hun kind, waaruit opgemaakt kan worden dat ze met ProDemos te maken hebben gehad. De organisatie ProDemos kenden ze niet, bleek ook als achteraf de interviewer meer vertelde over de achtergrond van het onderzoek. Maar de rol van ouders in de burgerschapsvorming van kinderen is evident. Thuis is waar kinderen leren gezamenlijk beslissingen te nemen, hun mening te vormen en actief burgerschapsgedrag en -attitude te oefenen. Voor burgerschapsontwikkeling zou niet alleen onderwijs(beleid) ontwikkeld moeten worden, maar ook een verbinding gezocht moeten worden met het microsysteem,

waar deze ontwikkeling al zo duidelijk aanwezig is. Door ouders met hun kinderen naar Den Haag te laten komen en kennis te maken met politiek, democratie en andere burgerschapsaspecten, kan ProDemos een bijdrage leveren aan de burgerschapsvorming thuis. Daarmee kan een verbinding gemaakt worden tussen de grote maatschappelijke vraag naar macrosystemische burgerschapsontwikkeling van kinderen, en de ruim aanwezige microsystemische burgerschapsontwikkeling thuis.

## Literatuur

- Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by "Civic engagement"? *Journal of Transformative Education, 3*, 236-253. doi:10.1177/1541344605276792
- Amna, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence, 35*, 611-627. doi:10.1016/j.adolescence.2012.04.011
- Baarda, B., Bakker, E., van der Velden, T., Julsing, M., Peters, V., & Fischer, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bebrioglu, N., Geldhof, G. J., Pinderhughes, E. E., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2013). From family to society: The role of perceived parenting behaviors in promoting youth civic engagement. *Parenting: Science and Practice, 13*, 153-168. doi:10.1080/15295192.2013.756352
- Bennet, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies, 13*, 105-120. doi:10.1080/13621020902731116
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*, 5-24. doi:10.1177/1746197908099374
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen: SAGE Publications Ltd.
- Bron, J., & Thijs, A. (2011). Leaving it to schools: Citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands. *Educational Research, 53*, 123-136. doi:10.1080/00131881.2011.572361
- Brensinger, J. D., Gullan, R., & Chakars, J. (2014). The news media and new media: The internet's effect on civic engagement. *Media Psychology Review, 8*,
- Nederlandse Publieke Omroep (2016, 19 februari). Bussemaker wil lessen 'kritisch denken op mbo. Geraadpleegd op 7 mei 2016, van <http://nos.nl/artikel/2087947-bussemaker-wil-lessen-kritisch-denken-op-mbo.html>
- Daas, R. (2014). Linking citizenship education policy to students' citizenship competence in the Netherlands, Norway, Scotland and Sweden. In Dijkstra, A. B. & de la Motte, P. I. (Eds.), *Social outcomes of education*. (pp. 73-102). Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Dekker, H. (1999). Citizenship conceptions and competencies in the subject matter 'society' in the Dutch schools. In J. Torney-Purta, J. Schwille, & J. Amadea (Eds.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. (pp. 437-462). Amsterdam: IEA.
- Deth, J. W. van, Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32, 147-173. doi:10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x
- Dias, S. T., & Menezes, I. (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43, 250-268.
- Dostie-Goulet, E. (2009). Social networks and the development of political interest. *Journal of Youth Studies*, 12, 405-421. doi:10.1080/13676260902866512
- Duin, R. J. (2015, 7 januari). Gemeente biedt basisscholen geld voor conciërges of vakleerkrachten. *Het Parool*. Geraadpleegd op 6 april 2015, van <http://www.parool.nl/binnenland/gemeente-biedt-basisscholen-geld-voor-conciërges-of-vakleerkrachten~a3824916/>
- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L., & Borowsky, I. W. (2009). From adolexcent connections to social capital: Predictors of civic engagement in young adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 44, 161-168. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.07.007
- Ekman, J., & Amna, E. (2012) Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283-300. doi:10.2478/s13374-012-0024-1
- Ersoy, A. F. (2012). Mothers' perception of citizenship, practices for developing citizenship conscience of their children and problems they encountered. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12, 2120-2124.
- Ferket, J. (2012, 12 september). Get out to vote! *Trouw*. Geraadpleegd op 20 mei 2016, van <http://www.trouw.nl/tr/nl/11364/Verkiezingen-2012/article/detail/3315097/2012/09/12/Get-out-to-vote.dhtml>
- Flanagan, C. (2012). *Civic learning/Civic action: The state of the field*. University of Wisconsin, Madison.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. doi: 10.1016/j.edurev.2012.02.001

- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Den Haag.
- Groot, I. de, Goodson, I., & Veugelers, W. (2013). Dutch adolescents' narratives of their citizenship efficacy "Hypothetically, I could have an impact". *Educational Review*, 66, 148-167. doi:10.1080/00131911.2013.768957
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynsky, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205-211.
- Harris, A., Wyn, J., & Younes, S. (2007). Young people and citizenship. An everyday perspective. *Youth Studies Australia*, 26(3), 19-27.
- Hilhorst P., Zonneveld, M. (2013). *De gewoonste zaak van de wereld. Radicaal kiezen voor de pedagogische civil society*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Holden, G. W. (2010). *Parenting: A dynamic perspective*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Holden, C. (2004). 'Heaven help the teachers!' Parents' perspectives on the introduction of education for citizenship. *Educational Review*, 56, 247-258.  
doi:10.1080/0013191042000201163
- Hogeling, L. (2015). *Ouders over wereldburgerschap op school*. Verkregen van Kaleidos Research website: <http://kaleidosresearch.nl/publication/ouders-over-wereldburgerschap-op-school/>
- Hooghe, M., & Stolle, D. (2014). Good girls to the polling booth, bad boys go everywhere. *Women & Politics*, 26(3-4), 1-23. doi:10.1300/J014v26n03\_01
- Houdt, van F., & Schinkel, W. (2009). Aspecten van burgerschap. *Tijdschrift voor Beleid, Politiek en Maatschappij*, 36, 50-58.
- Jansen, W. (2016). *ProDemos. Huis voor democratie en rechtsstaat. Jaarverslag 2015*. Verkregen van ProDemos website: <https://www.prodemos.nl/nieuws/jaarverslag-2015/>
- Kamerstukken II 2011/12, 33 000 VIII, nr. 227.
- Kamerstukken II 2012/13, 33 609, nr. 8.
- Kamerstukken II 2013/14, 31 457, nr. 19, p. 2.
- Kamerstukken II 2014/15, 21 501-34, nr. 244.
- Kamerstukken II 2014/15 34 000 VIII, nr. 93.

- Kwalificatie-eisen loopbaan en burgerschap (2011) (Bijlage 1) bij artikel 17a, derde lid, van het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, Stb 2011, 563
- Larkins, C. (2013). Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship. *Childhood*, 21, 7-21. doi:10.1177/0907568213481815
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34-50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Lenzi, M., Vieno, A., Santinello, M., Nation, M., & Voight, A. (2013). The role played by the family in shaping early and middle adolescent civic responsibility. *Journal of Early Adolescence*, 34, 251-278. doi:10.1177/0272431613485822
- Lerner, R. M., Lewin-Bizan, S., & Alberts Warren, A. E. (2011). Concepts and theories of human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Cognitive Development* (pp. 19-66). New York: Psychology Press.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8, 693-718.
- Mary, L. (2008). Parents' views on the importance of personal, social and citizenship education. In A. Ross, & P. Cunningham. (Eds.), *Reflecting on identities: Research, practice and innovation* (pp. 465-472). London: CiCe.
- McDevitt, M., & Chaffee, S. (2002). From top-down to trickle-up influence: Revisiting assumptions about the family in political socialization. *Political communication*, 19, 281-301. doi: 10.1080/01957470290055501
- McIntosh, H., Hart., D., & Youniss, J. (2014). The influence of family political discussion on youth civic development: Which parent qualities matter? *Political Science and Politics*, 4, 495-499.
- Meadowcroft, J. M. (1986). Family communication patterns and political development: The child's role. *Communication Research* 13, 603-624. doi: 10.1177 /009365086013004005
- Miklikowska, M., & Hurme, H. (2011). Democracy begins at home: Democratic parenting and adolescents' support for democratic values. *European Journal of Developmental Psychology*, 8, 541-557. doi:10.1080/17405629.2011.576856



- Noordink, H., & Rozing, G. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij: Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Stichting Leerplanontwikkeling: Enschede.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- ProDemos (z.d.). *Over Prodemos*. Verkregen van <https://www.prodemos.nl/over-prodemos/>
- Raadscommissie jeugd en cultuur (2015). Voorziening Bevorderen diversiteit, burgerschap en gedeelde geschiedenis (Bijlage 7). Verordening op het lokaal onderwijsbeleid in de gemeente Amsterdam. Verkregen via [www.amsterdam.nl](http://www.amsterdam.nl)
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6, 475-493.
- Schulz, W., Ainly, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2009). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. A. (Eds.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Vreeken, K. P. (2016). *A change of perspective on Dutch asylum policies: Redesigning citizenship for a cultural inclusive society*. (Master thesis). Verkregen van <http://repository.tudelft.nl/>
- Unicef (2015). *Jaarverslag 2014 Unicef Nederland*. Verkregen via [www.unicef.nl](http://www.unicef.nl)
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37, 105-119. doi: 10.1080/03057920601061893
- Wilkenfeld, B. (2009). *A multilevel analysis of context effects on adolescent civic engagement: The role of family, peers, school, and neighborhood*. (Doctorale dissertatie). Verkregen van <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/9130>
- Winter, M. de. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- Winter, M. de. (2014). Subjectifying socialisation for the common good: The case for a democratic offensive in upbringing and education. In: G. Biesta et al. (eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 55-70). Dordrecht: Springer Science en Business Media.

## Bijlage 1

### Interviewprotocol

#### Introductie

- Introductie Sophia
- Doel onderzoek
  - ❖ Ervaringen ouders met (hun) kind(eren)
  - ❖ Meer kennis over opvattingen van ouders over de vorming van *burgerschap en politieke ontwikkeling* bij kinderen
- Anonimiteit + altijd mogelijk tot stoppen of geen antwoord geven
- Opname (2 \* apparatuur)

#### Achtergrondinformatie

- Gezinssituatie
- Gezinsleden + leeftijden
- Soort school kinderen
- Hoogst genoten opleiding & huidige werk

#### Inhoudelijk interview

- Introductie *burgerschap en politieke ontwikkeling*
  - Wat betekent het begrip burgerschap volgens u?
  - Hoe komt dit terug in uw opvoeding? En in de opvoeding in het algemeen?
- Introductie schema van denken en doen
- Startvragen
  - Hoe worden thuis de regels gevormd?
  - Wanneer en waarover mag uw kind (mee) beslissen?
  - Wat krijgt uw kind mee van het nieuws? Hoe bespreekt u dat?
  - Hoe bespreekt u verkiezingen met uw kind?

#### Topics (minimaal)

- Regels thuis (wie maakt ze & wanneer en waarover mag kind mee beslissen)
- Keuzes die het kind mag maken, komt deels voort uit voorgaande (uitgaven geld, activiteiten)
- Bekijken/lezen/mekrijgen nieuws & bespreking daarvan
- Opvoedingspraktijk: wat wil je dat het kind weet & doet
- Opvoedingspraktijk: hoe doen kinderen dat i.h.a., hoe doen ouders dat i.h.a.

Denken Kennis & opvattingen Spelregels	Doen Gedrag & activiteiten Eigen invloed
Nieuws/jeugdjournaal kijken Bespreken politiek/verkiezingen Kennis <b>Schoolkeuze</b> Praten over (politieke) discussie op school/met vriendjes Boos zijn om iemands mening <b>Eigen rechten</b> (kinderombudsman!) Krant lezen, bespreken Kinderkrant, app jeugdjournaal, sites Eigen ervaring koppelen met actualiteit Twitter, facebook, <b>media skills</b> <b>Idealen</b> voor hoe wereld moet zijn  Stemprocedure, rechtsstaat kernwaarden, grondwet, staatsinrichting, geschiedenis, democratie en dictatuur	Onderhandelen regels Uitleg regels Meegaan met stemmen <b>Onderhandelen op school</b> Regelvorming thuis/school <b>Vrijwilligerswerk</b> , bv kinderpostzegelacties, goede doel, burens helpen, sponsorloop Omgaan met conflict (kind-ouders, kinderen onderling) <b>Activiteit op sportschool</b> /groepen, teamsport Lid zijn van organisatie, sport, moestuin, speeltuin, o.i.d. <b>Zakgeld</b> Mag kind wel eens stemmen? School, thuis, buurthuis? Haar doneren Armbandje/symbool voor bepaalde actie dragen boycotten of kopen producten, mensenrechtenorganisatie Discriminatie, graffiti/bekladding, illegale acties Oplossingen zoeken, conflict oplossen, stem laten horen, politieke taal gebruiken, onderhandelen

Wat wil je dat je kind weet & doet?

Wat vind je dat een kind op deze leeftijd moet weten & kunnen?

Wat is een goede burger?

Hoe doen andere ouders dat? Hoe doen andere kinderen dat?

#### Afsluiting

- Vragen foto's woonkamer en slaapkamer kind(eren)
- Dank, vraag of ze resultaten willen.

**Bijlage 2**

Coderingsstructuur en aantal coderingen in alle interviews per code

Naam Code		Aantal codes
Totaal		366
ProDemos		6
Eerste reactie		10
	Formeel: BSN	1
Microsysteem		1
	kerk	1
	Thuis	5
	zakgeld	10
	bespreken problemen	8
	regels	44
	mediagebruik	5
	Keuze basisschool	14
	Regels school	12
	Keuze middelbare school	26
	Omgaan met anderen	33
	pesten (school)	8
	Omgaan met systeem	1
	activiteiten buitenshuis	9
	muziek/creatief	6
	sport	10
	uitjes en vakantie	16
Mesosysteem		1
	Vrijwilligerswerk	1
	Anderen	3
	Ouders	7
	Kinderen	17
Exosysteem		2
	diversiteit en SES verschillen	22
	schoolbeleid	6
	Actualiteit en jeugdjournaal	5
	relevantie actualiteit	3
	thuis	24
	school	10
Macrosysteem		15
	kinderrechten	3
	politiek	18
	democratie	4

### Bijlage 3

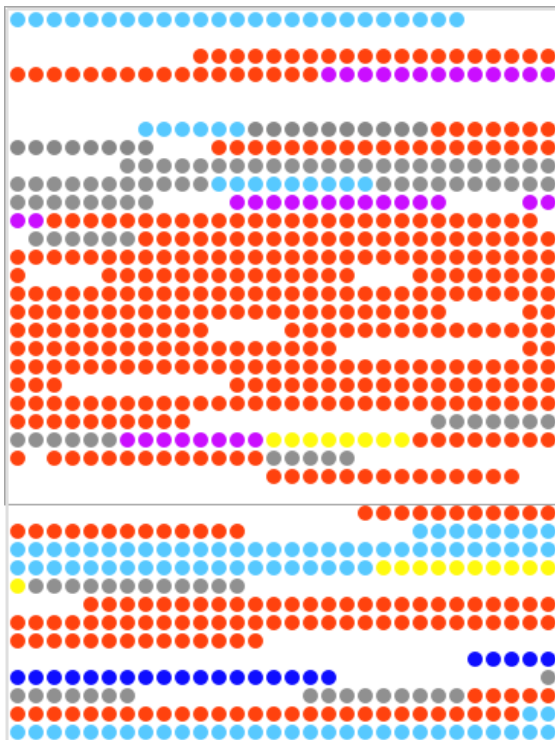
#### Codeportretten

In de codeportretten zijn alle gecodeerde citaten van elk interview grafisch weergegeven, waarmee in een oogopslag te zien is welke codes wanneer en hoeveel in een interview zijn gebruikt. De interviews hadden een wisselende duur (zie methode voor de tijden) maar hebben hetzelfde formaat portret, waardoor de vergelijking makkelijker is.

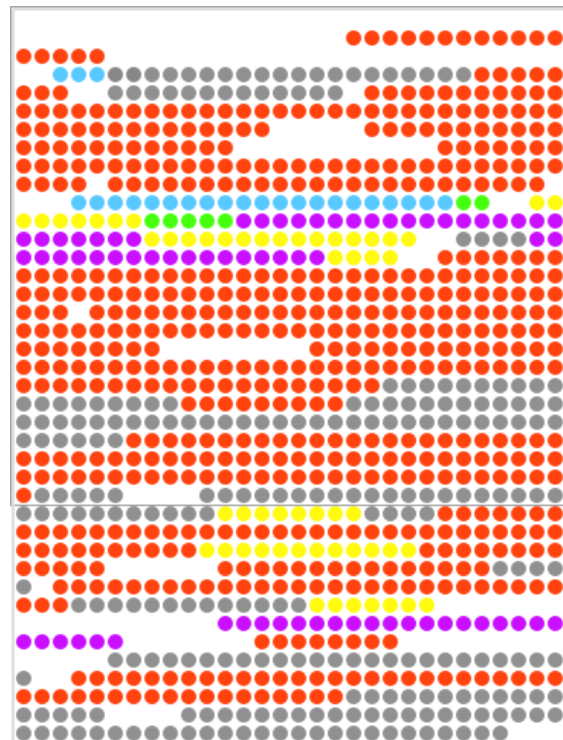
De gekleurde delen staan voor een gecodeerde tekst in het interview. Elke kleur staat voor een hoofdcode. Zo staat oranje voor het microsysteem, deze is het vaakst te zien.

Kleur	Hoofdcode
Grijs, wit en geel	Eerste reactie (Grijs) en voor dit onderzoek niet gebruikte codes
Oranjerood	Microsysteem
Donkerblauw	Mesosysteem
Roze	Exosysteem
Lichtblauw	Macrosysteem
Groen	Prodemos

Interview 1



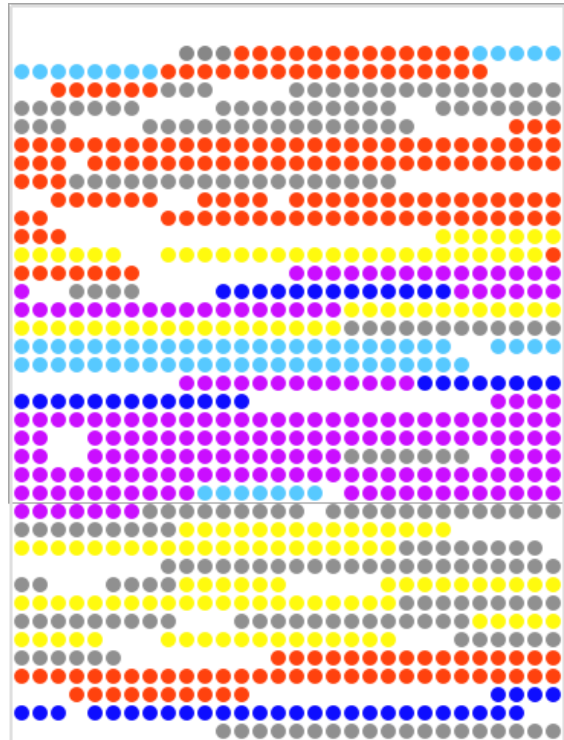
Interview 2



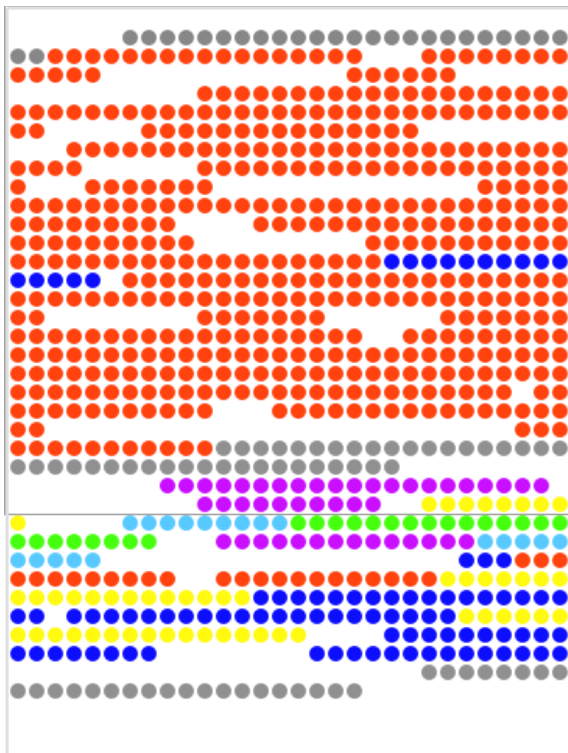
Interview 3



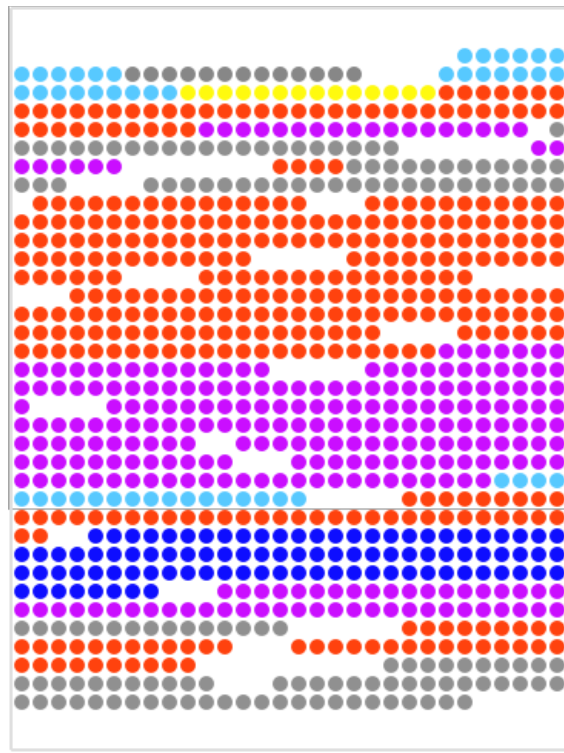
Interview 4



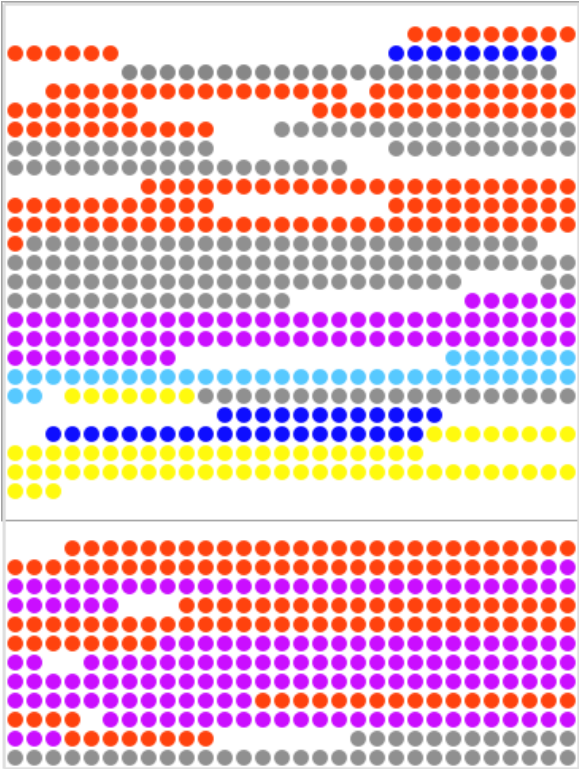
Interview 5



Interview 6



Interview 7



Interview 8

