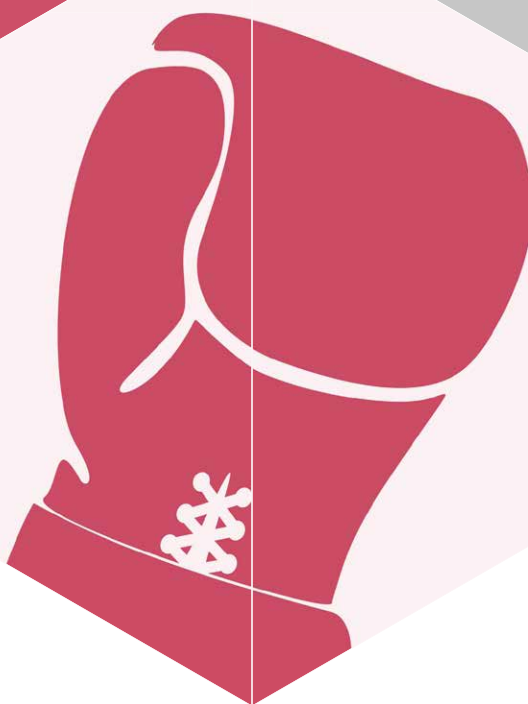


KRACHT VAN MEIDEN!

Methodiekbeschrijving voor het werken met meiden
in het jongerenwerk

CREATING TOMORROW



E. Nijland
C. Boomkens
J.W. Metz

Colofon

Dit handboek is de vierde publicatie van het project 'Meidenwerk' gericht op het versterken van de eigen kracht van meiden. Dit project is tot stand gekomen door een samenwerking van de Vereniging SOMOSA, de welzijnsorganisaties Combiwel, Streetcornerwork, Dock, IJsterk, The Mall de Baarsjes (YFC), Dynamo, Swazoom, JoU; de opleidingen CMV en SPH, en de lectoraten Youth Spot en Outreachend werken en innoveren van de Hogeschool van Amsterdam. Voorafgaand aan dit handboek verschenen drie rapporten, (1) 'Meiden, wat kan je ermee?' van de Boer & Metz (2012), (2) 'Meiden, dit kan je ermee!', ook van de Boer & Metz (2014) en (3) 'Meidenwerk, hoe en waarom werkt het' van Boomkens & Metz (2015).

De totstandkoming van dit handboek is gefinancierd door Dienst Maatschappelijke Ontwikkeling (DMO), de verschillende stadsdelen van de gemeente Amsterdam en eigen bijdrage in uren van de deelnemende jongerenwerkaanbieders.

Het lectoraat Youth Spot richt zich op de professionalisering van het jongerenwerk in de grote stad. Zij werkt bottom up (onder meer op basis van de 'tacit knowledge' van jongerenwerkers) met een open blik naar stedelijke, landelijke en internationale ontwikkelingen in de werelden van jongeren, samenleving, wetenschap en beleid. Het lectoraat Youth Spot wordt gevormd door Combiwel, IJsterk, Streetcornerwork, Dock, Jongerenwerk Utrecht (JoU), Roc TOP, Roc van Amsterdam, Youth for Christ, Xtra welzijn, Participe, ContourDeTwern (R-newt), De Schoor, Dynamo, Jeugd en Jongerenwerk Midden Holland en de Hogeschool van Amsterdam.

Auteurs: E. Nijland, C. Boomkens & J.W. Metz.

Lectoraat Youth Spot

Amsterdams Kenniscentrum voor Maatschappelijke Innovatie

Hogeschool van Amsterdam

Postbus 1025

1000 BA Amsterdam

www.hva.nl/youth-spot

Copyright © Hogeschool van Amsterdam, maart 2016

Overname van informatie uit deze beschrijving is toegestaan onder voorwaarde van de bronvermelding.

INHOUDSOPGAVE

Inleiding	3
1. Meidenwerk.....	7
Wat is meidenwerk?	8
Ontwikkelingsgericht.....	8
Geschiedenis.....	9
Noodzaak aparte aandacht voor meiden	9
Professionaliteit meidenwerk.....	11
2. Meiden!	15
Jong-zijn	16
Veranderingen tijdens het jong-zijn	16
Lichamelijke verandering	17
Identiteitsontwikkeling.....	18
Sociaal-emotionele ontwikkeling	19
Sociale relaties	19
Romantische relaties.....	20
Seksuele ontwikkeling van meiden	21
Opgroeien in de hedendaagse Nederlandse samenleving	23
3. Kracht van meiden!	27
Methodiek.....	28
Doel meidenwerk.....	28
Werking van het meidenwerk.....	28
Methodische principes	29
4. Werking van het meidenwerk	33
Agency.....	34
Empowerment.....	34
Participatie	35

Veerkracht	35
Samenwerking agency & empowerment	36
5. Het handelen.....	43
Methodische principes	44
Basisprincipes	46
1. Veiligheid.....	46
2. Betekenisrelatie	51
Directe principes	56
3. Praten.....	56
4. Vergroten van de leefwereld	59
5. Grenzen.....	62
6. Positief bekrachtigen.....	65
7. Werken met de omgeving.....	68
8. Het aanleren en bewustmaken van vaardigheden	73
Indirecte principes.....	76
9. Kennen.....	76
10. Aansluiten bij de behoeften	79
Instrument zelfversterking meiden	82
Theoretische verdieping	89
Agency.....	90
Hoofdkenmerken	90
Context van Agency	91
Empowerment.....	93
Proces of uitkomst	93
Sociaal-ecologische benadering van empowerment.....	94
Contextafhankelijkheid van empowerment.....	95
Individuele empowerment	95

Participatie	97
Participatie en agency	97
Participatie als proces	98
Belang van autonomie en volwassenen	99
Veerkracht	99
Zoektocht	100
Karaktertrek of proces?	100
Beschermende factoren en risicofactoren	101
Binnen de jongere	102
Binnen het gezin	103
Omgevingsfactoren	104
Verantwoording	107
Onderbouwing	107
Methodologische kwaliteit	110
Samenwerking	112
Hoe verder?	113
Literatuurlijst	115



Eva is 15 jaar en volgt de theoretische leerroute van het VMBO. De mentor van Eva heeft haar bij het laatste rapport gewaarschuwd dat haar gedrag moet veranderen als zij volgend jaar examen wil doen. Eva is erg gemotiveerd voor school omdat zij straks naar de opleiding Sociaal Cultureel Werk wil. Het lukt echter nauwelijks om haar lessen te volgen. Als ze na school thuiskomt, heeft zij de verantwoordelijkheid voor haar jongere broertjes en zusjes waardoor zij geen huiswerk kan maken. Eva's lesachterstand wordt groter en groter en uiteindelijk is zij ten einde raad.



Esther is 20 jaar en is sinds een aantal maanden weggelopen bij haar vader thuis. Haar moeder kent ze niet en ze heeft geen contact met haar broers en zussen. Ze slaapt bij vrienden op de bank of haalt wel eens een nachtje buiten door, zoals ze het zelf zegt. Haar niveau 2 kappersopleiding heeft ze afgerond voordat ze weggelopen is, maar zonder school of werk gaan de dagen wel erg langzaam voorbij. Haar schulden lopen snel op doordat ze geen inkomsten heeft en als ze geld heeft, koopt ze hier meestal eten van. Dit deelt ze overigens graag met haar vriendengroep, die heel hecht met elkaar is en graag experimenteert met verschillende soorten (hard)drugs. Ze is een jongerenwerker tegengekomen op straat en ze vraagt haar nu toch maar om hulp.



Een groepje van 9 meiden komt wekelijks op de meidenclub in het buurthuis. Het gebeurt regelmatig dat een gezellig gesprek omslaat in een verhitte discussie tussen de meiden. Hierbij gaan de stemvolumes snel omhoog, geven de meiden elkaar geen ruimte om zinnen af te maken en ook lijkt het dat de meiden niet kunnen communiceren zonder scheldwoorden te gebruiken.



Dunya (15) komt huilend het buurthuis binnenlopen: ze heeft naaktfoto's van zichzelf naar een jongen gestuurd via Whatsapp. Hij heeft dit verspreid naar zijn vrienden en dit is bij meiden uit de buurt terecht gekomen. Zij sturen deze foto's nu ook rond aan andere mensen. Dunya vertelt thuis niks uit angst voor de reactie van haar ouders en broer en doet elke dag alsof ze naar school gaat, maar eigenlijk is ze al twee weken niet geweest. De andere meiden willen niet meer dat Dunya bij de meidenclub komt en laten haar dit vooral via Whatsapp weten.

INLEIDING

Voor je ligt het handboek Kracht van meiden! Hierin staat de specifieke methodiek meidenwerk als werkwijze van het jongerenwerk beschreven. De methodiek is met praktijkkennis en theorie onderbouwd.

Het meidenwerk kent een lange traditie binnen het jongerenwerk. Het is een meer dan 100 jaar oude werkwijze, die terug gaat tot begin twintigste eeuw (Boer & Metz, 2015). Dit handboek met daarin de eerste met onderzoek onderbouwde methodiek voor het meidenwerk is belangrijk omdat dit de specifieke werkwijze in het jongerenwerk inzichtelijk en overdraagbaar maakt. De beschreven methodiek is onderbouwd met handelingskennis en theorie, waardoor het aannemelijk is dat de methodiek werkzaam is.

Het handboek geeft jongerenwerkers de mogelijkheid om de inzet van het meidenwerk te verantwoorden aan opdrachtgevers. Ook maakt het mogelijk om het meidenwerk als werkwijze uit te leggen aan collega's. De uitgebreide beschrijving van het handelen gecombineerd met een verklaring voor de werking biedt jongerenwerkers de mogelijkheid om gericht te handelen in contact met de doelgroep. Docenten biedt het handboek handvatten voor het opleiden van een nieuwe generatie jongerenwerkers.

OPBOUW VAN HET HANDBOEK

In het eerste hoofdstuk geven we inzicht in de achtergrond van het meidenwerk door de kern, de ontstaansgeschiedenis van het meidenwerk én de noodzaak van aparte aandacht voor meisjes en jonge vrouwen (hierna onder de noemer: meiden) te beschrijven.

In hoofdstuk 2 zoomen we in op de doelgroep van het meidenwerk: de meiden. Hier zetten we op een rij wat kenmerkend is voor het leven van meiden en de ontwikkeling die zij doormaken.

In hoofdstuk 3 presenteren we de methodiek Kracht van meiden! Hier laten we kort (maar krachtig) zien hoe de methodiek is opgebouwd en hoe de verschillende onderdelen zich tot elkaar verhouden.

In hoofdstuk 4 beschrijven we de werking van het meidenwerk. Hier vertellen we wát het doel is van het meidenwerk en hoe verschillende onderdelen van de methodiek samenwerken met elkaar. Dit hoofdstuk heeft een theoretische insteek, maar maken we praktisch door praktijkvoorbeelden en vragen waar je over na kunt denken.

In hoofdstuk 5 beschrijven we hóe de jongerenwerkers uitvoering geven aan hun handelen om aan het doel van het meidenwerk te werken. Hierna kun je als jongerenwerker zelf aan de slag, want we sluiten het hoofdstuk af met een instrument waarmee je zelf volgens de methodiek van

het meidenwerk kunt werken.

Voor hen die meer willen weten hebben we verdiepende theorie toegevoegd over de concepten die de werking van het meidenwerk verklaren.

In dit handboek maken we gebruik van de volgende onderdelen:



Leestips



Praktijkvoorbeelden



Theorie



Om over na te denken



Opdrachten



Citaten

1. MEIDENWERK

In dit hoofdstuk presenteren wij het meidenwerk als specifieke methodiek van het jongerenwerk. Als eerste wordt uiteen gezet wat de kern van het meidenwerk is en hierna wat haar ontstaansgeschiedenis is. Vervolgens beschrijven wij de noodzaak van aparte aandacht voor meiden. We sluiten dit hoofdstuk af met de professionaliteit van het meidenwerk.



WAT IS MEIDENWERK?

Meidenwerk is een methodiek van het jongerenwerk die zich richt op een specifieke doelgroep: meiden (meisjes en jonge vrouwen) in de leeftijd van 10 tot en met 23 jaar. Kenmerkend aan het meidenwerk is dat het seksespecifiek is. Dit betekent dat het geslacht (de sekse) als sociale categorie het uitgangspunt van de programmering vormt. Reden om seksespecifiek te werken met meiden is wanneer het geslacht vrouw van invloed is op de ontwikkelings- of ondersteuningsvraag.

Verschillende jongerenwerkaanbieders voeren het meidenwerk uit in grote steden, middelgrote gemeenten en dorpen. Inzet van het meidenwerk is het versterken van de identiteitsontwikkeling van meiden, opdat zij als volwassenen zelf vorm kunnen geven aan hun eigen leven. Het meidenwerk bestaat uit een levendige praktijk van diverse al dan niet beschreven interventies, vele projecten en meer of minder ervaren jongerenwerkers.

Meidenwerk kan individueel of in groepsverband vorm krijgen. Zo zijn er verschillende projecten die zich richten op groepsactiviteiten voor meiden met namen als 'meidenatelier', 'meidenchefs', en 'girls only'. Ook zijn er organisaties die juist individuele begeleiding aan meiden bieden. In Amsterdam rijdt er een Meidenbus die zich richt op het bereiken van meiden in de publieke buitenruimte. Het meidenwerk wordt aangeboden in jongerencentra, buurthuizen en scholen en in mindere mate op pleinen en in sportzalen. In de uitvoering van het meidenwerk, werken jongerenwerkers samen met familie, school, politie, wijkteams, hulpverlening en het jongerenpunt (voorheen jongerenloket).

ONTWIKKELINGSGERICHT

Kenmerkend voor het meidenwerk is dat zij altijd ontwikkelingsgericht werkt, ook wanneer er problemen zijn. Het meidenwerk richt zich op een doelgroep die bezig is de stap te zetten van kind naar volwassenheid. Hoe beter meiden zich in deze periode weten te ontwikkelen, des te minder zij later als volwassenen een beroep hoeven te doen op professionele steunstructuren. Ontwikkelingsgericht werken is "de aandacht voor de – brede, positieve en langdurige – ontwikkeling van jongeren. Hierbij gaat het over de persoonlijke, sociale en maatschappelijke ontwikkeling tot volwaardig mens-zijn, die bestaat uit een combinatie van identiteitsvorming met emotionele en morele ontwikkeling, het leren van levensvaardigheden en sociale en maatschappelijke participatie" (Metz, 2013). Belangrijk hierbij is dat meiden de gelegenheid krijgen om zelf richting te geven aan het proces van volwassen worden.

Samenvattend gaat het ontwikkelingsgericht werken met meiden over:

- Het bewust worden van het 'ik' in relatie tot de omgeving en de samenleving als geheel,
- Het leren uiting geven aan het 'ik', ook in relatie tot de omgeving en de samenleving als geheel,
- En het leren van de vaardigheden en het vertrouwen die nodig zijn om zelf vorm te kunnen geven aan het eigen leven.

GESCHIEDENIS

Het seksespecifiek werken met meiden in het jongerenwerk is niet alleen van deze tijd (De Boer & Metz, 2015). Al voor de Tweede Wereldoorlog bestonden er gescheiden aanbod voor jongens en meiden. Het doel van dit sekse specifieke aanbod was meiden voor te bereiden op hun toekomstige taak als huisvrouw en moeder. Na de Tweede Wereldoorlog werd het meidenwerk en het jongenswerk samengevoegd tot het jongerenwerk. Onder invloed van de stijging van vrouwelijke werkers én de tweede feministische golf, kwam er eind jaren zeventig meer aandacht voor de achtergestelde positie van meiden in het jongerenwerk (Gemmeke et al., 2011). Zo werden er bijeenkomsten voor alleen meiden georganiseerd, waardoor het meidenwerk weer op de kaart werd gezet (Metz, 2011). Het meidenwerk richtte zich in eerste instantie op vrijetijdsbesteding en vervolgens meer op het ontwikkelen van maatschappelijke zelfstandigheid van meiden (Gemmeke et al., 2011). Tegenwoordig richt het meidenwerk zich op het versterken van de eigen kracht van meiden. Verwachting is dat door te werken aan zelfbewustzijn, het vergroten van zelfregie en het opbouwen van een sociaal netwerk de weerbaarheid en zelfredzaamheid van meiden vergroot wordt (De Boer & Metz, 2015).



Binnen het jongerenwerk is altijd aparte aandacht voor het meidenwerk geweest. Wil je hier meer over lezen? Lees dan: 'Kleine stappen, grote overwinningen' (Metz, 2011).

NOODZAAK APARTE AANDACHT VOOR MEIDEN

Specifieke aandacht voor meiden is nodig. Onderzoek wijst namelijk uit dat jongerencentra ongeveer 10-20% van de jongeren in de directe omgeving bereiken. Als het jongerenwerk zich

hierin niet expliciet richt op meiden, bereiken zij voornamelijk jongens (Zuurmond, Geary & Ross, 2012). Een andere reden voor de specifieke aandacht is dat het proces van volwassen worden voor meiden en jongens verschillend verloopt. Onder invloed van vrouwelijke geslachtshormonen komen meiden eerder in de puberteit dan jongens (Achermann; Lee & Kerrigan, aangehaald in Peper & Crone, 2015) en rijpen de hersenen van meiden eerder. In de ontwikkeling van het zelf, spelen ouders en het eigen lichaamsbeeld een grotere rol dan bij jongens. Tot slot kunnen meiden te maken krijgen met verschillende en soms tegenstrijdige rolverwachtingen. Dit geldt met name voor meiden met een laag opleidingsniveau of een migratieachtergrond. Het verschil in rolverwachtingen vanuit huis of cultuur en vanuit de Nederlandse samenleving veroorzaken deze tegenstrijdige rolverwachtingen (Isaacs, 2013). Ondanks dat de positie van meiden de afgelopen jaren flink is verbeterd, hebben meiden nog steeds een grotere kwetsbaarheid in het volwassen worden dan jongens. Ten eerste blijft de positie van meiden op de arbeidsmarkt nog altijd achter ten opzichte van de positie van jongens (Merens & Brakel, 2014; Merens, Hartgers, & Brakel, 2012). Ten tweede is de persoonlijke veiligheid van meiden een punt van zorg (Merens et al., 2012). In Amsterdam heeft 20% van de vrouwen in de leeftijd van 15 en 30 jaar te maken met ongewenste aandacht (zoals nagefloten of nageroepen worden) (Broekhuizen, 2015). Geschat wordt dat zo'n 60% tot 65% van de slachtoffers van huiselijk geweld vrouw is (Van der Veen & Bogaerts, aangehaald in Merens & Brakel, 2014). In tegenstelling tot jongens, hebben meiden vooral last van internaliserende problematieken waardoor zij zich vaker terugtrekken. Hierdoor worden hun problemen vaak onnodig laat of soms zelfs te laat ontdekt (Dorsselaer, Zeijl, Eeckhout, Bogt, & Vollebergh, 2007; Meeus, 1993).

Ten derde hebben meiden extra ondersteuning nodig bij het ontwikkelen van hun zelfstandigheid. Inzet van de hedendaagse stelselherziening in het sociale domein (transitie en transformatie) is meer eigen verantwoordelijkheid, meer benutten van 'eigen kracht' en het sociale netwerk van meiden en hun ouders. Verwacht wordt dat mensen ondersteuningsvragen zelf en/of samen met hun familie en netwerk oplossen, en pas wanneer dat niet lukt, gebruik maken van collectieve voorzieningen. Voor meiden betekent de stelselwijziging dat zij extra gelegenheid nodig hebben om te leren zelfstandig te functioneren in de samenleving. Immers, de traditionele opvoeding is met name gericht op de voorbereiding op het moederschap en het vervullen van zorgtaken en minder op algemene zelfstandigheid.

Bewust worden van eigen kracht vormt een belangrijk onderdeel van het gewone proces van volwassen worden dat alle jongeren doormaken. Het versterken en stimuleren van de normale

en gezonde ontwikkeling van jongeren is de beste manier om jongeren goed, gezond en veilig volwassen te laten worden (Lerner & Lerner, 2012; Lerner, 2005).

PROFESSIONALITEIT MEIDENWERK

Het meidenwerk is een sociaal agogische werkwijze. Jongerenwerkers willen met hun werk een ontwikkeling bij meiden teweeg brengen. Kenmerkend voor een sociaal agogische werkwijze is de open benaderingswijze. De jongerenwerker volgt geen vaststaand stappenplan van a naar b. In plaats daarvan gaat het bij agogisch handelen om professionele ingrepen in het sociale domein met een doelgeoriënteerde, procesmatig, moreel en dialogisch karakter (Donkers, 2012). Om de ontwikkeling van meiden in de gewenste richting te beïnvloeden is beschikbaar: (1) de persoon van de jongerenwerker (karakter, professionaliteit en mens- en wereldbeeld), (2) methodische principes en (3) omgevingsfactoren zoals groepsleden, sociaal netwerk, voorzieningen en ouders (Haaster, 2003).

Er zijn drie verschillen tussen een open benaderingswijze en interventies. Binnen een open benaderingswijze geeft het doel richting aan het veranderingsproces, net als bij interventies. Het verschil is echter dat bij interventies het doel vooraf wordt bepaald en bovendien reden is om interventie al dan niet in te zetten, terwijl bij open benaderingswijzen het precieze doel afhankelijk is van de situatie, wensen en mogelijkheden van de betrokkenen (Spierts, 2014; Donkers, 2012). Vaak wordt er gewerkt met doelen voor korte termijn (wat ik wil vandaag bereiken met de groep, en individuele leden) en lange termijn (wat wil ik komende periode – afhankelijk van de duur van de opdracht – bereiken).

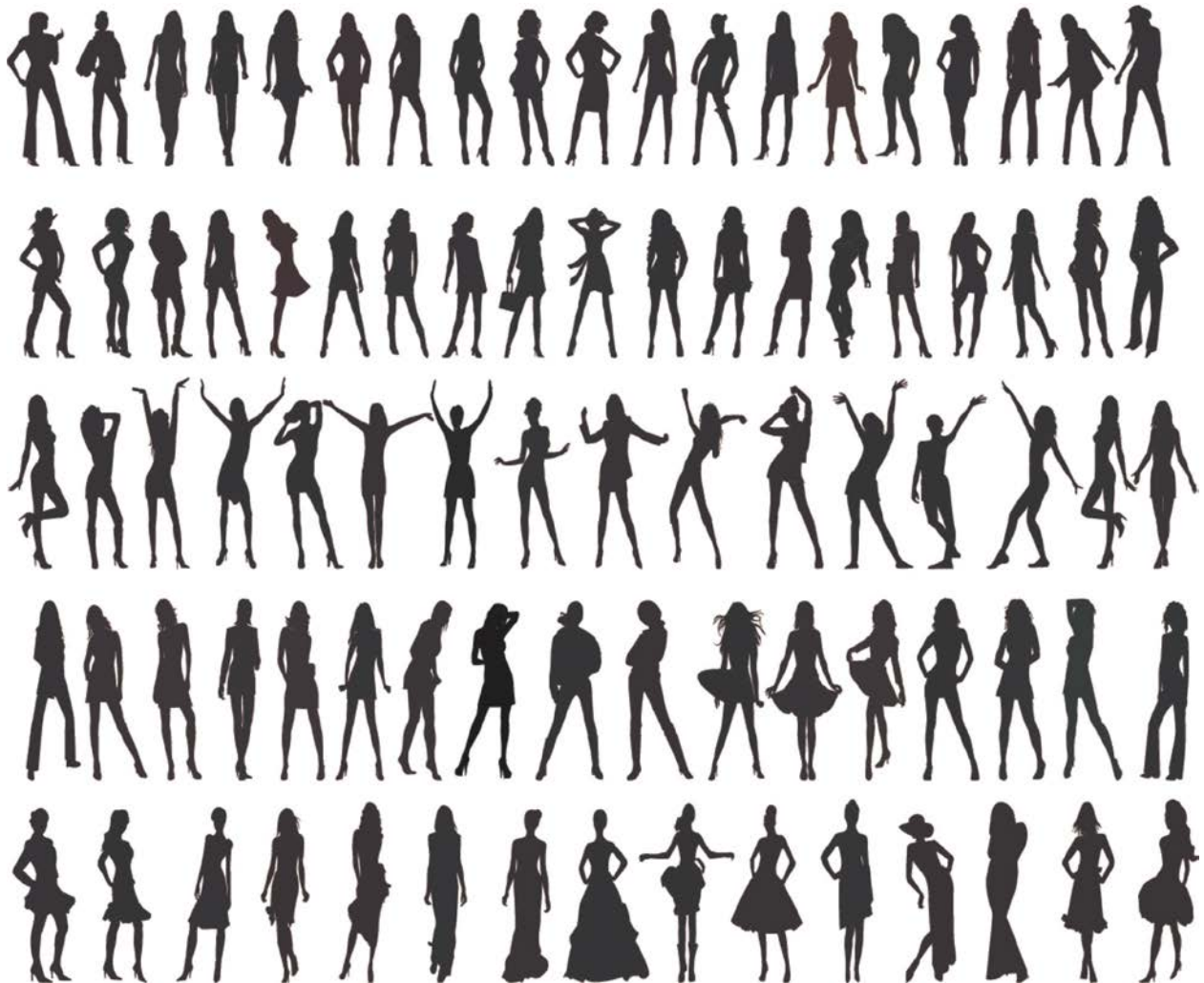
Omdat sociaal agogisch handelen altijd plaatsvindt in contact met mensen (relationeel), heeft het handelen ook een dialogisch ofwel wederkerig karakter. Het is namelijk de interactie tussen de jongerenwerker en de doelgroep die de uitkomst van de handeling bepaalt (Spierts, 2014; Donkers, 2012; Laan, 1990;). Dit continu afstemmen, rekening houdend met korte- en lange termijn doelen, is bekend als programmeren. Het is dit programmeren wat een open benaderingswijzen doet verschillen van een interventie (Metz, nog te verschijnen).

Een derde verschil is dat een open benaderingswijze, meer dan een interventie, een beroep doet op het morele beoordelingsvermogen van jongerenwerkers. Sociaal agogisch handelen heeft een moreel karakter omdat het ingrijpt in het leven van individuen en sociale verbanden. Immers, aan iedere handeling liggen waardepatronen ten grondslag die sturing geven aan zowel het besluit tot het al dan niet handelen als de feitelijke richting van het handelen (Metz,

2013; Donkers, 2012). In een interventie ligt het handelen en dus het oordeel al vast. Omdat jongerenwerkers hun benadering programmeren, wordt aan hen gevraagd te besluiten wat het goede is om te doen (Metz, nog te verschijnen).

2. MEIDEN!

De doelgroep van het meidenwerk is meiden tussen 10 en 23 jaar oud. Wat is daar nu zo specifiek aan dat zij aparte aandacht nodig hebben? Het antwoord op die vragen beschrijven we in dit hoofdstuk. We bespreken eerst wat het voor meiden betekent om jong te zijn en welke veranderingen dit met zich meebrengt. We eindigen met bespreken wat kenmerkend is voor meiden die in deze tijd opgroeien.



JONG-ZIJN

De doelgroep van het meidenwerk bevindt zich in de periode van het jong-zijn. In deze periode ontdekken meiden zichzelf in relatie tot de ander en de samenleving, qua zijn (wie ben ik), capaciteiten (wat kan ik), perspectief (wat wil ik) en moraliteit (de ontwikkeling van waarden en normen en het handelen naar die waarden en normen) (Metz, 2013). Naast deze ontdekkingstocht, die ook bekend staat als identiteitsontwikkeling, vraagt de huidige samenleving tegelijkertijd van meiden om keuzes en plannen te maken voor hun toekomst. In deze fase zijn meiden dus bezig met het ontwikkelen van een identiteit en het verkennen van hun mogelijkheden voor de toekomst. Het jong-zijn verloopt voor meiden en jongens hetzelfde.

De periode van jong-zijn is de afgelopen eeuw steeds langer geworden. Doordat lichamelijke rijpingsprocessen eerder optreden dan een aantal decennia geleden, verlaten zowel meiden als jongens de kindertijd steeds eerder. Tegelijkertijd stellen zij de overgang naar volwassenheid steeds vaker uit. Ze volgen langer onderwijs, vinden daardoor op hogere leeftijd een baan en stellen mede daardoor het stichten van een gezin uit (Vollebergh, 2008). Langer jong-zijn betekent een langere periode waarin jongeren in het algemeen nog vrij zijn van een aantal maatschappelijke verplichtingen en verantwoordelijkheden, zoals het zorgen voor kinderen en het financieren van een eigen huis (Vollebergh, 2008; Naber, 2004). Daarentegen verwacht de maatschappij eerder zelfstandig gedrag van jongeren en hebben zij meer vrijheden dan vroeger. Bijvoorbeeld in het kiezen van een opleiding of vrije tijdsbesteding.

VERANDERINGEN TIJDENS HET JONG-ZIJN

Meiden krijgen in deze periode te maken met veel veranderingen en ontwikkelingen die zich in korte tijd opvolgen (Sonneveld & Metz, 2015). Dit zijn bijvoorbeeld lichamelijke veranderingen, identiteitsontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, verandering in sociale relaties en romantische relaties, seksuele ontwikkeling en verandering van de maatschappelijke verwachtingen. Hoe het meisje deze periode met deze veranderingen en ontwikkelingen doorkomt, is bepalend voor het vermogen van het meisje om als volwassene bindingen aan te gaan en verantwoordelijkheden te dragen (Dieleman, 2012; Craeynest, 2001). Niet alle meiden ervaren deze periode als 'stormachtig' (Naber, 2004). Dit komt doordat elke meisje anders is, waardoor het jong-zijn ook bij elke meisje anders verloopt.

Naast de veranderingen die meiden in deze periode ondergaan, moeten zij ook werken aan het eigen maken van ontwikkelingstaken. Ontwikkelingstaken zijn doelen waaraan een mens moet werken in een bepaalde levensfase, afhankelijk van de biologische, psychische en sociale veranderingen in die levensfase (Slot & Spanjaard, 2015). Deze ontwikkelingstaken zijn tijds- en cultuurgebonden, wat betekent dat de ontwikkelingstaken van de huidige meiden anders zijn dan die van de meiden van 50 jaar geleden. De ontwikkelingstaken zijn voor jongens en meiden gelijk, hoewel de invulling ervan kan verschillen.

Hieronder gaan we in op de veranderingen waar meiden, in de fase van het jong-zijn mee te maken krijgen. Gekoppeld aan deze veranderingen, beschrijven wij ook bijbehorende ontwikkelingstaken.

LICHAMELIJKE VERANDERING

In deze periode verandert het lichaam van een meisje in korte tijd in het lichaam van een volwassen vrouw. Zo ontwikkelen de geslachtskenmerken zich (bij meiden gaat het dan bijvoorbeeld om de borstontwikkeling en het krijgen van oksel- en schaamhaar) (Peper & Crone, 2015; Delemarre-van de Waal & Huisman, 2001) en krijgen jongeren te maken met huidveranderingen, zoals de ontwikkeling van acne (Peper & Crone, 2015). Een opvallende lichamelijke ontwikkeling die meiden doormaken in deze fase is de groeispuurt en het opgang komen van de menstruatie (Peper & Crone, 2015; Delemarre-van de Waal & Huisman, 2001). Dit onder invloed van enerzijds genetische factoren en anderzijds van omgevingsfactoren (zoals lichaamsgewicht of extreme fysieke training). Een ontwikkelingstaak waarmee meiden in deze periode te maken krijgen, is daarom ook het zelfstandig zorg dragen voor een goede voeding en een goede lichamelijke conditie (Slot & Spanjaard, 2015). De lichamelijke rijping begint gemiddeld een jaar eerder dan bij jongens, de groeispuurt van meiden begint gemiddeld zelfs twee jaar eerder.

Ook verschillende hersengebieden specialiseren zich in deze periode onder invloed van de geslachtshormonen (Peper & Crone, 2015; Delemarre-van de Waal & Huisman, 2001). Daardoor kunnen jongeren vaak pas vanaf ongeveer 16 jaar goed anticiperen op gebeurtenissen en inschatten wat de gevolgen van handelingen op langer termijn. Ook het hersengebied dat zorgt voor de cognitieve controle, planning, abstract denken en doelgericht gedrag komt bij de meeste jongeren pas goed tot ontwikkeling tussen de 20 en 25 jaar. Het hersengebied dat emoties controleert en afremt is ook nog in deze periode in ontwikkeling. Ook

de hersengebieden rijpen bij meiden over het algemeen eerder dan bij jongens (Jolles & Idema, 2011; Slot & Van Aken, 2010; Prinsen & Terpstra, 2009).

IDENTITEITSONTWIKKELING

Meiden zijn in deze periode in hun leven op zoek naar hun identiteit (wie ben ik, wat kan ik, wat wil ik). De identiteitsontwikkeling van jongens en meiden verloopt over het algemeen gelijk (Meeus, Iedema, Helsen & Vollebergh, aangehaald in Nijhof & Engels, 2015). Er zijn twee belangrijke elementen in de identiteitsontwikkeling, dit zijn (1) het zelfconcept en (2) het zelfbeeld (Nijhof & Engels, 2015).

Het (1) zelfconcept is het beeld dat iemand van zichzelf (zijn/haar persoonlijke kwaliteiten) heeft op basis van kennis, geheel van opvattingen of beschrijvende elementen over zichzelf (Nijhof & Engels, 2015). Bij de ontwikkeling van het zelfconcept van meiden blijken ouders een zeer belangrijke rol te hebben (Nijhof & Engels, 2015). Dat komt doordat ouders vaker met hun dochters praten over emoties en zij ook meer steun en intimiteit geven aan hun dochters. Hierdoor ontstaat er een gedetailleerder beeld van het zelfconcept. Hoewel in de periode van het jong-zijn vrienden steeds belangrijker worden, blijven ouders belangrijk voor de ontwikkeling van het zelfconcept van meiden (misschien wel belangrijker dan vrienden). Dit in tegenstelling tot jongens, waarbij vrienden vooral van invloed zijn op de ontwikkeling van het zelfconcept.

Het (2) zelfbeeld omvat daarentegen de subjectieve gedachten en gevoelens die iemand heeft over zichzelf (Nijhof & Engels, 2015). Bij meiden wordt dit met name beïnvloed door het lichaamsbeeld, het subjectieve beeld over het eigen lichaam. Zoals eerder is beschreven verandert het lichaam van meiden in deze fase. Dit gaat gepaard met een verandering van het lichaamsbeeld en daarmee ook het zelfbeeld. Met name het vrouwelijke slankheidsideaal beïnvloedt het zelfbeeld van meiden. De meeste meiden zijn ontevreden over hun lichaam en vinden zichzelf minder aantrekkelijk (Davison & McCabe, aangehaald in Nijhof & Engels, 2015). Een ontwikkelingstaak waaraan meiden dan ook werken is het zorgdragen voor een uiterlijk waar je je prettig bij voelt (Slot & Spanjaard, 2015).



OPDRACHT: ZELFCONCEPT EN ZELFBEELD

Vraag aan de groep meiden of aan een individueel meisje om zichzelf te beschrijven. Wat vertellen zij? Beschrijven zij met name het zelfconcept of het zelfbeeld? Is dit positief of negatief?

SOCIAAL-EMOTIONELE ONTWIKKELING

Onder sociaal emotionele ontwikkeling verstaan we de ontwikkeling van begrip voor anderen (sociale ontwikkeling) en het leren omgaan en herkennen van emoties (emotionele ontwikkeling) (Hirasing, Talma & Kobussen, aangehaald in Nijhof & Engels, 2015). In deze periode ontstaan nieuwe, meer volwassen relaties met peers. Daarbij worden meiden ook minder emotioneel afhankelijk van ouders. Binnen deze gewijzigde relatie met leeftijdsgenoten en ouders moeten zij een balans leren vinden tussen deze relaties. Later ontstaan er meer intieme relaties met leeftijdsgenoten en ook romantische relaties (Nijhof & Engels, 2015). Ontwikkelingstaken die hierbij horen zijn dan ook het minder afhankelijk worden van ouders en het bepalen van een eigen plaats binnen de veranderende relaties in het gezin en de familie (Slot & Spanjaard, 2015). Ook is een ontwikkelingstaak contacten leggen en onderhouden, oog hebben van wat contacten met anderen kunnen opleveren, je openstellen voor vriendschappen, vertrouwen geven en nemen en wederzijdse acceptatie. Wanneer deze ontwikkelingstaak is voltooid, werken meiden vervolgens aan het opbouwen en onderhouden van contacten en het aangaan van duurzame vriendschappen.

Naast de ontwikkeling van relaties leren meiden om te gaan met hun emoties. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het beter (subtieler) reguleren en uitdrukken van emoties. Daarbij leren zij ook rekening te houden met emoties van anderen. Mede daardoor is er in deze periode een toename in het zelfbewustzijn en het eigen geweten. Tot slot leren meiden in deze periode wat maatschappelijk geaccepteerde sociale rollen zijn en hoe zij zich hiernaar moeten verhouden. De sociaal-emotionele ontwikkeling verloopt bij meiden anders dan bij jongens (Nijhof & Engels, 2015). Dit wordt beïnvloed door zowel biologische processen als culturele aspecten. Meiden reageren bijvoorbeeld meer op sociale prikkels, kunnen beter oogcontact houden, zijn beter in staat hun aandacht vast te houden en reageren beter op impulsen. Meiden ervaren een hogere mate internaliserende emoties, wat de sociaal-emotionele ontwikkeling bij meiden in de weg kan staan. Dit kan een probleem worden wanneer negatieve internaliserende emoties, zoals schuld, schaamte, angst en verdriet, de overhand nemen. Deze emoties kunnen de sociaal-emotionele ontwikkeling van meiden remmen.

SOCIALE RELATIES

Sociale relaties worden belangrijker naarmate jongeren ouder worden. Vrienden worden steeds meer de primaire bron van steun, hoewel bij meiden ook de ouders een belangrijke rol blijven spelen (Nijhof & Engels, 2015). De invulling van sociale relaties is bij meiden anders dan bij

jongens. Hoe ouder jongeren worden, hoe duidelijker deze verschillen worden (Rose & Rudolph, aangehaald in Nijhof & Engels, 2015). De sociale relaties van meiden kenmerkt zich bijvoorbeeld meer in termen van steun, intimiteit, afhankelijkheid en interpersoonlijke betrokkenheid en in groepen meiden is meer sprake van prosociaal gedrag en empathie dan in de sociale relaties van groepen jongens. Al voordat meiden in de fase van het jong-zijn terecht komen, laten zij meer empathisch, prosociaal gedrag zien, hebben zij betere sociale vaardigheden en een beter begrip voor andermans emoties en intenties ontwikkeld dan jongens (Rose & Rudolph; Zahn-Waxler et al.; Sanson, Hemphill & Smart, aangehaald in Nijhof & Engels, 2015).

Sociale relaties vormen een probleem wanneer binnen deze relaties sprake is van pesten. Veel jongeren hebben wel eens te maken met, of te maken gehad, met pestgedrag (Nijhof & Engels, 2015). Exacte percentages zijn niet te noemen, omdat 'pesten' in verschillende onderzoeken anders is geoperationaliseerd. Jongens zijn vaker pesters terwijl meiden vaker gepest worden. Slachtoffers van pesten kunnen ontwikkelingsproblemen en/of psychische problemen ontwikkelen (Arsenault, Bowes & Shakoor; La Greca & Harrinson, aangehaald in Nijhof & Engels, 2015).

ROMANTISCHE RELATIES

Naast de veranderende sociale relaties vindt er nog een belangrijke verandering voor meiden in deze periode plaats. In deze periode zullen namelijk ook romantische relaties zich ontwikkelen. Op 12-jarige leeftijd heeft 25% van de jongeren al een romantische relatie gehad, op 15-jarige leeftijd is dat 50% van de jongeren en op 18-jarige leeftijd is dit 75% (Carver, Joyner & Udry, aangehaald in Nijhof & Engels, 2015). Romantische relaties kunnen in deze periode het zelfconcept en zelfbeeld zowel positief als negatief beïnvloeden. Ouders en sociale relaties beïnvloeden het zelfconcept en het zelfbeeld op een andere manier dan romantische relaties. Wanneer een jongere positieve ervaringen heeft met romantische relaties, voelen zij zich aantrekkelijker dan jongeren die negatieve ervaringen hiermee heeft. Bij meiden specifiek blijken goede romantische relaties de status van het meisje in haar vriendengroep te verhogen, wat ook haar zelfbeeld positief beïnvloed (Nijhof & Engels, 2015).

SEKSUELE ONTWIKKELING VAN MEIDEN

De meeste jongeren doen hun eerste seksuele ervaring op rond het 12^e levensjaar. Gemiddeld zijn zij 15 jaar wanneer zij voor het eerst seks hebben (Nijhof & Engels, 2015). Er zijn hierin nauwelijks verschillen tussen jongens en meiden.

STEREOTYPERING

Wat wel verschillend is op gebied van seksualiteit tussen jongens en meiden is stereotypering (Vanwesenbeeck, 2011). De omgeving van meiden is namelijk meer terughoudend wanneer het gaat over hun seksualiteit. Meiden worden meer geremd om seksueel actief te zijn, terwijl dit bij jongens juist meer gestimuleerd wordt (Nijhof & Engels, 2015; Vanwesenbeeck, 2011). Ook het beeld dat meiden (en in mindere mate geldt dit ook voor volwassen vrouwen) hebben over seksualiteit sterk hangt samen met zaken als 'het romantische ideaal (de prins op het witte paard), kwesties als eer en maagdelijkheid die vooral in de islamitische wereld spelen, en de notie van de commerciële seksualisering van vrouwen en meisjes en het onrealistische schoonheidsideaal' (Vanwesenbeeck, 2011, p.232).

Het stereotype beeld over seksualiteit van vrouwen kan negatief uitpakken voor hen (Vanwesenbeeck, 2011). Wanneer een meisje of jonge vrouw zich niet gedraagt naar dit stereotype gedrag kan zij reputatieschade oplopen ('zij doet het met iedereen'). Meiden die zich (te) veel aantrekken van het eerder geschetste stereotype beeld en het schoonheidsideaal, voelen zich vaker schuldig of schamen zich voor hun seksualiteit en zijn onzekerder over hun eigen lichaam (Crawford & Popp, aangehaald in Vanwesenbeeck, 2011). Dat leidt vervolgens weer tot een 'negatieve seksuele identiteit'. Deze meiden hebben minder zelfwaardering, beleven minder of vermijden zelfs seksueel plezier en hebben moeite met praten over seksualiteit. Ook hebben zij minder kennis over seks, weten zij zich minder goed te beschermen tegen seksueel grensoverschrijdend gedrag en/of hebben vaker onveilige seks (Vanwesenbeeck, 2011).

Door de levensfase waarin meiden zich bevinden, zijn zij bovendien extra gevoelig voor stereotypering van seksualiteit. Juist omdat zij bezig zijn met het vormen van hun seksuele identiteit, zijn zij extra beïnvloedbaar voor stereotype beelden waardoor zij in de media getoonde beelden als normaal kunnen beschouwen en zich daarna gaan gedragen (Nijhof & Engels, 2015; Vanwesenbeeck, 2011).

VEILIGHEID

Meiden zijn vaker slachtoffer van seksueel geweld dan jongens. Exacte aantallen van daadwerkelijk seksueel misbruik zijn er niet, doordat niet alle slachtoffers zich melden. Als we kijken naar de cijfers van Slachtofferhulp zien we dat in 2012 zo'n 5290 slachtoffers van een zedenmisdrijf zich hebben gemeld, waarvan 85% vrouw is en bijna de helft van de slachtoffers onder de 20 jaar is (Merens & Brakel, 2014). Uit ander onderzoek blijkt dat aan het eind van de fase van het jong-zijn bijna 20% van de meiden ten minste een keer te maken heeft gehad met ongewenst seksueel gedrag (Nijhof & Engels, 2015). Dit in tegenstelling tot maximaal 7% van de jongens. Meiden die slachtoffer zijn geweest van een zedenmisdrijf hebben een verhoogde kans op middelengebruik, agressie, het ontwikkelen van een laag zelfbeeld, depressiviteit, suïcidale gedachten en pogingen en risicovol seksueel gedrag (Howard & Wang; Shrier et al., aangehaald in Nijhof & Engels, 2015).

Naast de fysieke seksuele veiligheid van meiden, liggen er nog meerdere gevaren op de loer: sexting en grooming. Sexting is het digitaal verspreiden of delen van seksueel getinte foto's en/of berichten via mobiele telefoons of internet (Kinderrechtenhuis, 2011). Het gevaar van sexting is dat jongeren illegale pornografie maken en verspreiden via internet. Het maken en verspreiden van seksueel getinte filmpjes en foto's van mensen onder de 18 jaar strafbaar, ook wanneer iemand het van zichzelf maakt.

Grooming is het opzettelijk misleiden van meiden via social media met als doel het plegen van seksueel misbruik of het verzamelen van kinderpornografisch materiaal. Dat gebeurt bijvoorbeeld door middel van veelvuldig online contact een speciale (vertrouwens)band met het slachtoffer op te bouwen en vervolgens over te gaan tot het delen van intimiteit. Grooming is overigens alleen strafbaar wanneer de dader daadwerkelijk overgaat tot het doen van een voorstel tot afspreken waarbij duidelijk is wat de intenties zijn (Stevens, 2015).



Nijhof en Engels (2015) wijzen op een Amerikaans onderzoek waaruit blijkt dat 27% van alle meiden via het internet is benaderd tot online seksueel grensoverschrijdende uitspraken te doen, in tegenstelling tot 12% van de jongens. Uit ander Amerikaans onderzoek blijkt dat van de jongeren die slachtoffer zijn geworden van sexting, 61% vrouwen waren en 72% 16 of 17 jaar oud waren (Mitchell, Finkelhor, Jones & Wolak, 2011). Hierbij maken we wel de kanttekening dat deze onderzoeken vaak kleinschalig zijn en geen goed generalistisch beeld van

de problemen vormen. Exacte cijfers over de aantallen ontbreekt dus. Er zijn 3 typen situaties bekend, waarin meiden aan sexting doen: (1) het verspreiden van foto's/berichten aan hun romantische partner, (2) het verspreiden van foto's/berichten aan hun romantische partner, waarbij de een het verder verspreidt en (3) het verspreiden van foto's/berichten tussen mensen die (nog) niet een romantische relatie hebben maar waarvan ten minste een van beide dit wel hoopt (Lenhart, 2009).

Ontwikkelingstaken gericht op de intimiteit en seksualiteit van meiden zijn seksualiteit integreren in de persoonlijkheid, ontdekken wat mogelijkheden, wensen en grenzen zijn in intieme en seksuele relaties bij jezelf en bij anderen (Slot & Spanjaard, 2015). Ook het aangaan van en ervaring opdoen met (duurzame) relaties is een ontwikkelingstaak.

Specifiek gericht op de seksuele veiligheid op het internet is een ontwikkelingstaak de gevaren van sociale media en internet onderkennen (Slot & Spanjaard, 2015).

OPGROEIEN IN DE HEDENDAAGSE NEDERLANDSE SAMENLEVING

De hedendaagse Nederlandse samenleving heeft drie kenmerken die van invloed zijn op de wijze waarop meiden volwassen worden: (1) diversiteit en (2) prestatie maatschappij en (3) maatschappelijke rolconflicten.

DIVERSITEIT

Jongeren die in de huidige maatschappij opgroeien leven in een samenleving waarin de diversiteit nog nooit zo groot was (Vertovec, 2007). Met name in grote steden leven mensen met veel verschillende culturele achtergronden samen. Daardoor zijn er in deze samenleving verschillen tussen jongeren onder andere op het gebied van cultuur, religie, thuistaal, spreektaal met vrienden en attitude ten opzichte van de dominante cultuur. Een hedendaagse ontwikkelingstaak van jongeren is daarom dan ook het kennen van normen van verschillende culturen en het inschatten welke vaardigheden in welke culturele context passend zijn (Slot & Spanjaard, 2015). Volgens Naber (2004) werd vroeger gesteld dat de meeste jongeren weinig interculturele vriendschappen hebben, en dat met name 'soort zoekt soort' in de vriendschappen van jongeren geldt. Tegenwoordig stelt zij dat jongeren niet zozeer op etniciteit vriendschappen zoeken, maar dat jongeren vriendschappen zoeken uit hetzelfde sociaal milieu, opleiding en inkomen. Wat niet is veranderd is dat jongeren zich met elkaar verbonden op basis

van lifestylekeuzen, die tot uiting komen in muziek, kledingkeuze en keuze voor specifieke plaatsen in een stad (Arbones Aran, 2015).

PRESTATIEMAATSCHAPPIJ

In Nederland is het in deze huidige samenleving belangrijk om te presteren. Waar vroeger het sociale milieu waarin je geboren was bepalend was voor de kans op succes, wordt dit tegenwoordig primair bepaald door (1) persoonlijke capaciteiten, zoals intelligentie en talent en (2) verdiensten, zoals motivatie en inzet (Sociaal Cultureel Planbureau, in Swierstra & Tonkens, 2008). Dit vraagt van meiden om zelf meer te zorgen voor prestaties, ontwikkeling en carrière. De ontwikkelingstaak die hierop aansluit is het afronden van een opleiding met een diploma of startkwalificatie en kennis en vaardigheden opdoen om later een beroep uit te oefenen en een keuze te maken ten aanzien van werk (Slot & Spanjaard, 2015).

Jongeren zijn tegenwoordig niet alleen maar scholier of student. Naast hun (voltijd) studie, werken de meeste jongeren ook: ze hebben bijbaantjes. Hierdoor hebben jongeren doorgaans een werkweek van meer van 40 uur. Zij moeten hun opleiding met succes afronden en willen ook op hun werk goed presteren. De meeste jongeren klagen dat ze te weinig tijd hebben, om ook in hun vrije tijd te kunnen doen wat zij willen doen (Naber, 2004).

Deze ontwikkeling biedt hen enerzijds de kans om zelf hun toekomst te kunnen bepalen. Anderzijds levert het jongeren ook onzekerheid op (Hermes, Naber & Dieleman, 2012). Bovendien zorgt het voor jongeren die over onvoldoende vaardigheden, zelfvertrouwen, motivatie en ondersteuning vanuit hun sociale omgeving beschikken voor ongelijke kansen. Zij kunnen namelijk niet voldoen aan de verwachtingen die de huidige samenleving hen stelt.

Dat presteren ook voor meiden de maatstaf is blijkt wel uit de recente cijfers van het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS). Het percentage werkende vrouwen is de afgelopen jaren flink gestegen en was in 2015 60,5%. Bij mannen ligt dit percentage (70%) weliswaar hoger, maar deze is de afgelopen jaren hetzelfde gebleven. In tegenstelling tot driekwart van de mannen, werkt een kwart van de vrouwen fulltime (CBS, 2015). Een van de verklaringen hiervoor kan de maatschappelijke rolconflicten van vrouwen zijn. Hier gaan we in de volgende paragraaf op in.

MAATSCHAPPELIJKE ROLCONFLICTEN

Meiden hebben vaker dan jongens te maken met rolconflicten. Zij vervullen in hun leven bepaalde sociale rollen, zoals de rol van dochter, de rol van moeder, de rol van partner en/of de rol van werknemer. Deze sociale rollen gaan gepaard met bepaalde verwachtingen. De Nederlandse samenleving verwacht bijvoorbeeld steeds meer dat meiden financieel onafhankelijk zijn van mannen en daarom dat zij zelf ook werken. Tegelijkertijd vraagt de omgeving van meiden dat zij op gegeven moment ook gaan trouwen en kinderen krijgen. Het combineren van de sociale rollen 'ambitieuze werknemer' en 'goede opvoeder' kan moeilijk zijn. Zie bijvoorbeeld onderstaand praktijkvoorbeeld. Met name jonge vrouwen zijn bezig met aan de ene kant proberen te voldoen aan deze verwachtingen en aan de andere kant te ontdekken waar zij zelf behoefte aan of verwachtingen over heeft (Isaacs, 2013).



PRAKTIJKVOORBEELD ROLCONFLICT MEIDEN

Nursel wil een economische opleiding doen en wil later graag in het bedrijfsleven werken. Haar ouders vinden dat niet passend voor een meisje. 'In die sector werken alleen maar mannen, waarom zou Nursel dan deze studie gaan doen?' Het lijkt de ouders van Nursel beter om een opleiding te doen, waar veel vrouwen op zitten, zoals kinderopvang. Zo bereidt Nursel zich ook gelijk voor op haar toekomstige taken, nadat ze getrouwd is en kinderen gekregen heeft (aldus haar ouders).



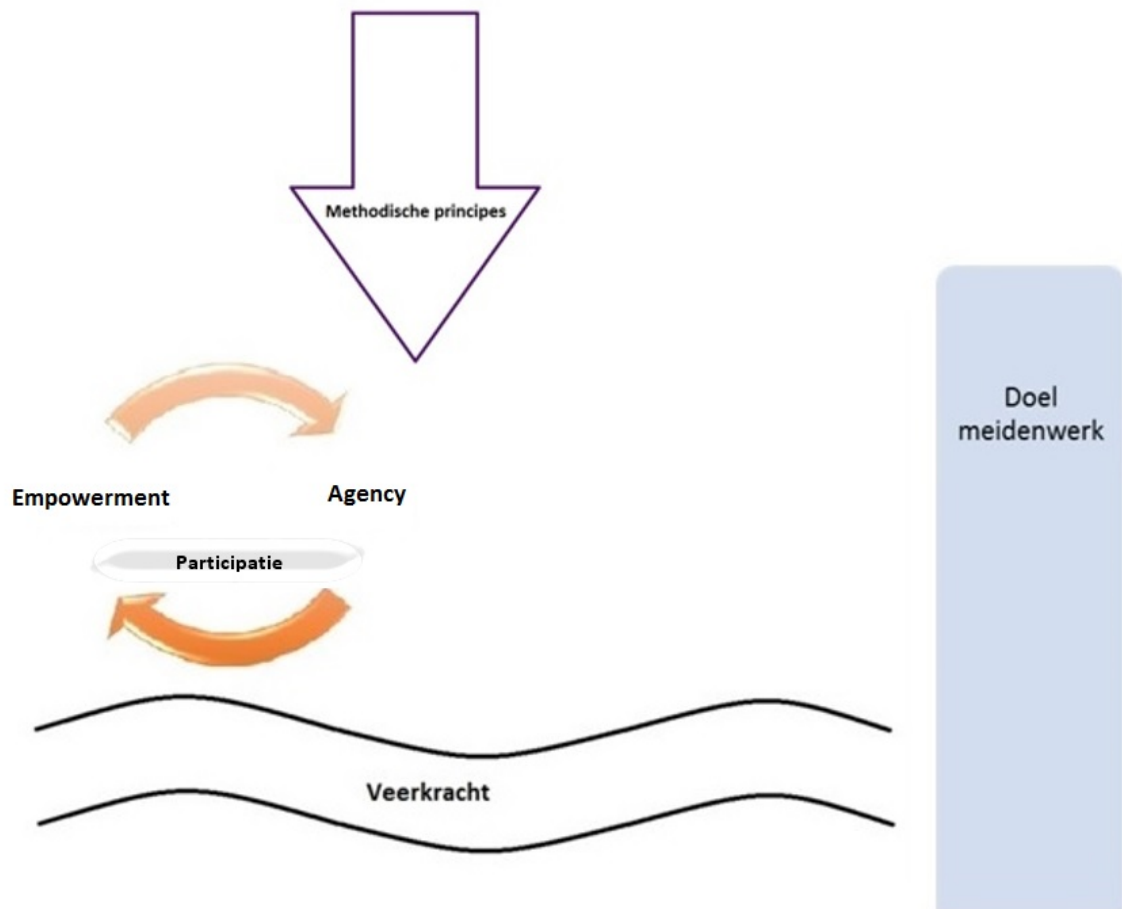
OM OVER NA TE DENKEN

Welke sociale rollen vervul jij in jouw leven? Zijn deze goed te combineren? Worden deze rollen van jouw omgeving verwacht?

3. KRACHT VAN MEIDEN!

In dit hoofdstuk presenteren we de methodiek *Kracht van meiden!* In dit hoofdstuk laten we zien hoe de methodiek is opgebouwd en hoe de verschillende onderdelen zich tot elkaar verhouden. Hieronder is de methodiek op hoofdlijnen in figuur 1 te zien.

Figuur 1: Methodiek Kracht van meiden!



METHODIEK

Een methodiek verwijst naar een mens- en maatschappijvisie, naar vooropgestelde doelstellingen die worden nagestreefd door het handelen, de methode van het handelen en bij voorkeur een verklarende theorie die verklaart waarom bepaalde acties tot bepaalde resultaten leiden (Hermans, 2014). Figuur 1 laat zien dat de methodiek Kracht van meiden! uit verschillende onderdelen bestaat, die invloed op elkaar hebben. Inzet van het meidenwerk (doel meidenwerk) is het versterken van de identiteitsontwikkeling van meiden, opdat zij als volwassenen zelf vorm kunnen geven aan hun leven. Er wordt gewerkt aan het doel van het meidenwerk middels de (10) methodische principes (de paarse pijl). De richting (en de betekenis) van dit handelen in contact met meiden, wordt bepaald door de werking van het meidenwerk (empowerment, agency, participatie en veerkracht).

DOEL MEIDENWERK

Het doel van het meidenwerk is *'het begeleiden en ondersteunen van meiden bij hun identiteitsontwikkeling, zodat zij als volwassenen zelf vorm kunnen geven aan hun leven als deel van de samenleving'* (De Boer & Metz, 2014). Deze beschrijving maakt zichtbaar dat het doel van het meidenwerk uit drie elementen bestaat: (1) het 'zelf'; (2) de 'samenleving' en (3) het 'volwassen worden'. Het impliceert dat meiden op zoek gaan naar wie zij zijn en wat zij zelf belangrijk vinden (hun eigen waarden), ofwel de identiteitsontwikkeling. Onderdeel van de identiteitsontwikkeling is bovendien dat meiden zich leren verhouden tot hun omgeving en de maatschappij als geheel. Omdat meiden opgroeien tot volwassen vrouwen, gaat het bij de identiteitsontwikkeling om de voorbereiding op de sociale rollen (moeder, werknemer, echtgenote) die zij later als volwassenen gaan vervullen. Dit is bekend als het volwassen worden. Samengevat betekent dit dat meiden bij het meidenwerk leren om zelf vorm te geven aan hun eigen leven. Hierbij gaat het dus zowel om het 'ontdekken van en vormgeven aan het ik' als het 'toepassen van het ik'. Het is hierbij belangrijk dat meiden zelf richting geven aan het proces van volwassen worden.

WERKING VAN HET MEIDENWERK

De werking van het meidenwerk kan theoretisch worden verklaard met de concepten agency, empowerment, participatie en veerkracht. Het doel van het meidenwerk kan theoretisch worden

begrepen als agency. Dit betekent dat agency gaat over wát jongerenwerkers willen bereiken met een meisje in het meidenwerk. Agency is ‘het vermogen van mensen om zelf vorm te geven aan hun eigen leven, in relatie tot hun eigen waarden en in afstemming met hun eigen context’ (Boomkens & Metz, 2015). Het proces om agency te verwerven (het hóe), leggen wij in dit handboek uit als empowerment. Dit is een proces van zelfversterking waarmee mensen, organisaties en gemeenschappen (meer) eigenaar worden over hun eigen leven (Rappaport, 1987). In het proces van empowerment speelt participatie een belangrijke rol. Een meisje moet daadwerkelijk handelen (participeren) om eigenaarschap te kunnen vergaren.

Hiernaast hebben jongerenwerkers kennis nodig over het concept veerkracht: de mogelijkheden voor het individuele meisje of jonge vrouw om agency te ontwikkelen en de beïnvloeding van meiden om ze een betere kans te geven om agency te ontwikkelen.

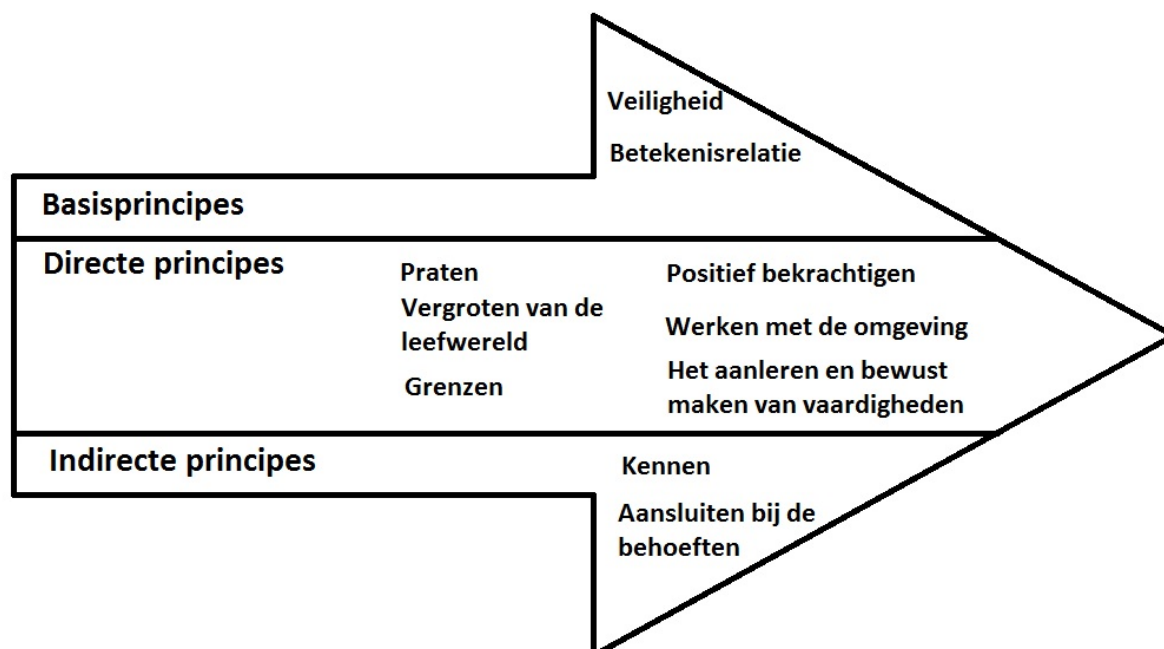
METHODISCHE PRINCIPES

Jongerenwerkers geven in het werken met meiden richting aan hun handelen middels tien methodische principes (zie figuur 2). Methodische principes kunnen het best worden beschreven als uitgangspunten, die ten grondslag liggen aan het methodisch handelen van de jongerenwerkers in contact met de doelgroep. Per jongerenwerker verschilt het hoe invulling aan de methodische principes wordt gegeven. Dit is afhankelijk van de persoon van de werker. De tien methodische principes samen omvatten al het handelen van jongerenwerkers in contact met meiden. Kenmerkend voor de methodische principes is dat zij naast elkaar bestaan, en afhankelijk van situatie, doel, persoon en de beschikbare middelen worden ingezet (Metz & Sonneveld, 2012).



Wil je meer weten over de achtergrond van de methodische principes? Lees dan ‘De praktijk van het ontwikkelen van een met onderzoek onderbouwde methodiek voor het meidenwerk’ (Metz, nog te verschijnen).

Figuur 2: De tien methodische principes van het werken met meiden (Boomkens & Metz, 2015).



Zoals te zien is in figuur 2, zijn de methodische principes verdeeld in drie type methodische principes: (1) basisprincipes, (2) principes die direct invloed hebben op het bereiken van het doel van het meidenwerk, en (3) principes die indirect invloed hebben op het bereiken van het doel.

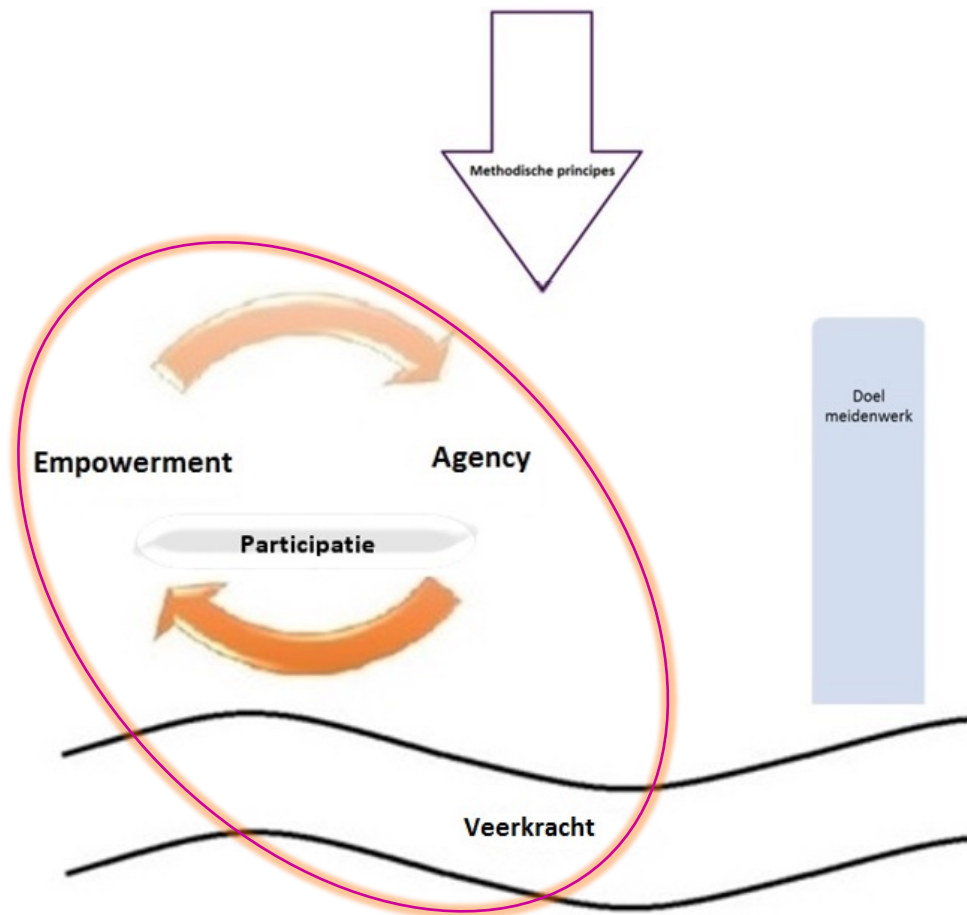


Wil je meer lezen over de methodische principes van het meidenwerk? Blader dan gelijk door naar hoofdstuk 5 of lees dan het rapport 'Meiden, dit kun je ermee!' (De Boer & Metz, 2014).

4. WERKING VAN HET MEIDENWERK

We gaan dieper in op het werking van het meidenwerk. In dit hoofdstuk leggen we de vier concepten uit die centraal staan in de werking van het meidenwerk en verdiepen we ons vervolgens in de samenwerking tussen agency en empowerment. Figuur 3 laat zien op welk gedeelte van de methodiek we ons nu richten.

Figuur 3. Inzoomen op de werking van het meidenwerk



AGENCY

Het doel van meidenwerk kan theoretisch worden begrepen als agency (Boomkens & Metz, 2015). Agency is 'het vermogen van mensen om zelf vorm te geven aan hun eigen leven, in relatie tot hun eigen waarden en in afstemming met hun eigen context'. De definitie van agency komt sterk overeen met het doel van het meidenwerk: 'het begeleiden en ondersteunen van meiden bij hun identiteitsontwikkeling, zodat zij als volwassenen zelf vorm kunnen geven aan hun leven als deel van de samenleving'. Het (leren om) zelf vorm te geven aan het eigen leven is ook wel bekend als (het verwerven van) eigenaarschap.

Theorie over agency leert, dat om werkelijk zelf vorm te kunnen geven aan het eigen leven, het verwerven van een aantal eigenschappen noodzakelijk is: intentionaliteit, voorbedachtzaamheid, zelfreactiviteit en zelfreflectie. Volgens de theorie van agency is het belangrijk dat mensen eerst een intentie hebben om te handelen of om iets in hun leven te veranderen. Zonder intentie, zal de handeling (of de eigenaarschap) niet slagen. De volgende eigenschap is voorbedachtzaamheid dat in het teken staat van doelen stellen en anticiperen op de gevolgen van de handeling. Wanneer iemand de intentie heeft om iets te veranderen, doelen heeft gesteld en weet welke gevolgen dit heeft, dan zal hij over gaan op het daadwerkelijk handelen. Handelen is nodig om het doel te bereiken. Tot slot zal een persoon reflecteren op het gehele proces. Hierdoor leert iemand van de voorgaande ervaring.

EMPOWERMENT

De theorie van empowerment geeft inzicht in hoe agency – het eigenaarschap over het eigen leven- kan worden verworven. Empowerment kan worden gezien als een proces van zelfversterking waarmee mensen, organisaties en gemeenschappen (meer) eigenaar worden over hun eigen leven (Rappaport, 1987). Het proces van zelfversterking vindt plaats op drie niveaus (individuele-, organisatie- en gemeenschapsniveau), die onderling samenhangen. Behoeft aan zelfversterking is persoons- en context afhankelijk. De persoonlijke kenmerken, de positie thuis en op school of werk en de maatschappelijke omstandigheden bepalen zowel de mate waarin individuen, groepen en gemeenschappen eigenaar zijn van het eigen leven als de mogelijkheden, beperkingen en uiteindelijke inzet voor zelfversterking.

Het empowermentproces op individueel niveau wordt gekenmerkt door drie stappen: intrapersoonlijk, interactioneel en gedrag. Het intrapersoonlijk gaat om het *geloof* in de

mogelijkheid om zelf invloed te hebben op het eigen leven. Bij interactie gaat om het *vermogen* om zelf invloed uit te oefenen op het eigen leven. Bij gedrag gaat het om het *daadwerkelijke handelen* waarmee meiden meer controle verwerven over het eigen leven.

PARTICIPATIE

Participatie speelt een cruciale rol in het verwerven van eigenaarschap over het eigen leven. Het is onderdeel van empowerment en agency en is noodzakelijk om zelfversterking te bereiken.

Participatie is het in 'interactie-zijn' met een of meerdere personen (Boomkens, Nijland & Metz, unpublished). Het daadwerkelijk handelen in contact met anderen is om twee redenen van belang voor het verwerven van agency. Door te participeren (1) doen meiden bepaalde kennis en vaardigheden op, waarmee zij uiteindelijk zelf beter in staat zijn om agency te verwerven; (2) terwijl zij participeren, werken de meiden tegelijkertijd aan het behalen hun doelen en geven zij invulling aan het eigenaarschap over hun leven.

Participatie vormt als gedragscomponent van empowerment de opstap naar daadwerkelijk handelen.

VEERKRACHT

De theorie van veerkracht geeft inzicht in wat aanknopingspunten zijn voor het aanleren en versterken van agency. Bij veerkracht gaat het om het vermogen om je positief te kunnen aanpassen aan tegenslagen in het leven, op een manier dat sociaal aanvaardbaar is. Dat vermogen bestaat uit een combinatie van aangeboren karaktertrekken en aangeleerde eigenschappen met de invloed van de omgeving daarop (Boomkens & Metz, 2015). Het aanleren of versterken van agency wordt danwel positief of negatief beïnvloed door veerkracht. Dit wordt in de methodiek zichtbaar gemaakt met de hobbelige lijn (figuur 3).

Binnen de theorie van veerkracht worden twee soorten aanknopingspunten onderscheiden: risicofactoren en beschermende factoren. Om agency te ontwikkelen is het nodig om risicofactoren weg te nemen of om beschermende factoren te versterken. Beschermende- en risicofactoren zijn aanwezig binnen het meisje, binnen de thuissituatie en binnen de bredere

omgeving zoals de buurt. Hierbij moet wel als kanttekening staan dat niet alle factoren beïnvloedbaar zijn, zoals persoonlijkheidskenmerken van het meisje. Factoren die wel beïnvloedbaar zijn kunnen aan worden gewerkt binnen het meidenwerk.

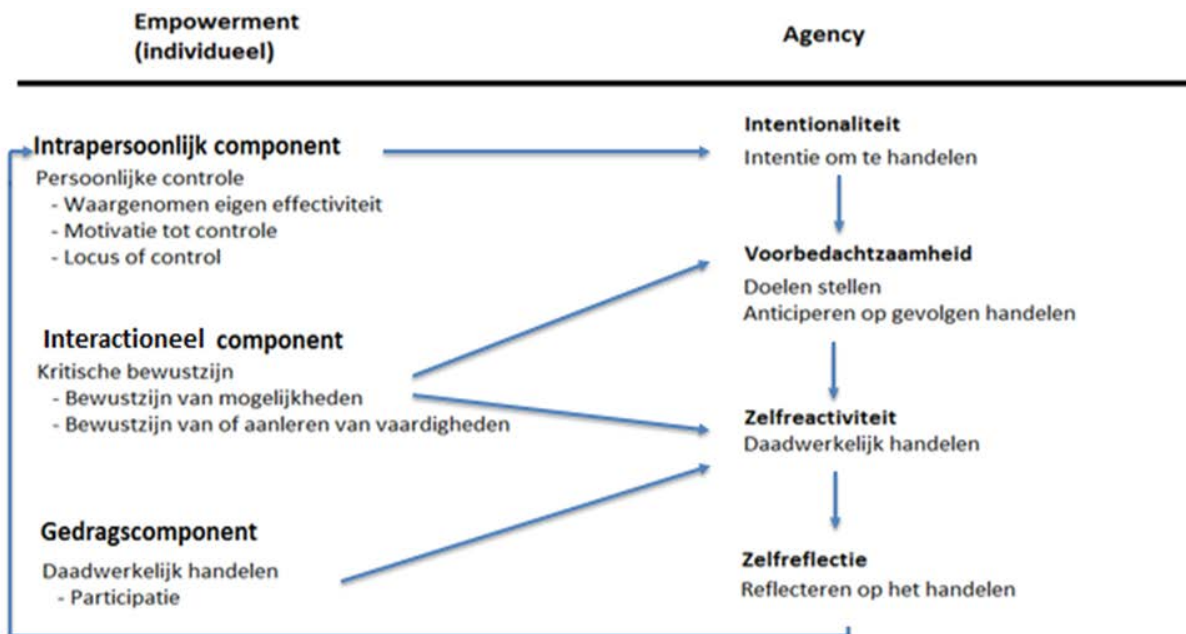
SAMENWERKING AGENCY & EMPOWERMENT

In deze paragraaf richten we ons op de samenwerking tussen agency (het wat) en empowerment (het hoe). Ter herinnering: het doel van het meidenwerk kan worden begrepen als agency. Dit betekent dat agency gaat over wát jongerenwerkers willen bereiken met een meisje in het meidenwerk. Empowerment is het proces om agency te verwerven (het hóe). In het proces van empowerment speelt participatie een belangrijke rol. Een meisje moet participeren om eigenaarschap te kunnen vergaren.

Voor het verwerven van agency, oftewel eigenaarschap over het eigen leven, dienen meiden zich vier eigenschappen eigen te maken: intentionaliteit, voorbedachtzaamheid, zelfreactiviteit en zelfreflectie. Het empowermentproces op individueel niveau wordt gekenmerkt door drie stappen: intrapersoonlijk, interactioneel en gedrag. Theorie leert ons daarmee dat voor het verwerven van deze vier eigenschappen van agency een meisje of jonge vrouw de drie stappen van het empowermentproces moet doorlopen.

Vraag is nu hoe de drie stappen van het empowerment proces van invloed zijn op de ontwikkeling van de vier eigenschappen van agency. De interactie tussen individuele empowerment en agency is zichtbaar in figuur 4. Rechts in dit figuur staan de vier stappen van agency (het wat). Links staan de verschillende niveaus van het empowermentproces vermeld (het hoe). De pijlen vormen de interactie tussen de stappen van agency en de niveaus van empowerment.

Figuur 4: Samenwerking agency & empowerment (zelfversterking van meiden)



Figuur 4 laat het model zien dat aanknopingspunten biedt, die door jongerenwerkers kan worden gebruikt om een inschatting te maken bij welke eigenschap van agency het meisje of de groep meiden vastlopen en wat mogelijkheden zijn om het proces van zelfversterking te bevorderen. Wanneer het niveau waarop vast wordt gelopen is bepaald, kan de jongerenwerker gericht kijken naar welke empowermentprocessen zij kan inzetten om het meisje of de groep meiden te ondersteunen in het verwerven van agency. Belangrijk is om te realiseren dat de startpositie per persoon en per groep verschilt en dus niet noodzakelijkerwijs begint bij intentionaliteit.

Wij leggen het model uit, door de vier blauwe pijlen die in het midden staan toe te lichten.

INTRAPERSONLIJK COMPONENT ALS OPSTAP NAAR INTENTIONALITEIT

Dit zijn de twee bovenste kopjes uit het model. Linksboven staat het empowermentproces intrapersoonlijk en rechtsboven staat intentionaliteit, wat het hebben van een intentie om te handelen is en een eerste kenmerk van agency is. Zonder intentie is er geen sprake van eigenaarschap over het eigen leven. Immers, als er geen eigen wil is, geven meiden niet zelf richting aan hun bestaan.

Persoonlijke controle, oftewel de intrapersoonlijke component van empowerment, vormt de opstap naar het hebben van een intentie. De persoonlijke controle wordt beïnvloed door (1) de waargenomen eigen effectiviteit (het geloof in eigen kunnen), (2) motivatie tot controle (in

hoeverre wil iemand iets veranderen) en (3) de locus of control (de werkelijk invloed die iemand heeft op het eigen leven). Pas wanneer een meisje persoonlijke controle ervaart, het gevoel heeft dat zij invloed heeft op haar bestaan, zal zij een intentie ontwikkelen om iets te bereiken, te laten of juist te voorkomen.

Wanneer een jongerenwerker constateert dat een gebrek aan intentionaliteit van een meisje of een groep meiden een knelpunt vormt, kan zij of hij door te werken aan de persoonlijke controle, meiden de gelegenheid bieden om intentionaliteit te ontwikkelen. Wanneer een meisje problemen ervaart in de waargenomen eigen effectiviteit (ze gelooft niet in haar eigen kunnen), kan dat ervoor zorgen dat zij niks aan haar situatie gaat veranderen en is het nodig om haar te laten ervaren dat zij wel invloed kan uitoefenen. Het gebrek aan een intentie om te veranderen kan ook voortkomen uit een gebrek aan motivatie. In dat geval zul je als jongerenwerker je hierop richten. Wanneer een meisje een verkeerd beeld heeft van haar rol, biedt de locus of control het aanknopingspunt voor het versterken van intentionaliteit.

Een meisje komt bij de jongerenwerker en vertelt dat zij gestopt is met school. De jongerenwerker merkt dat het meisje niet meer terug wil naar school (intentionaliteit). De jongerenwerker zoekt daarom uit waarom het meisje niet terug wil. Geloof het meisje niet in haar eigen kunnen? Wil het meisje iets anders bereiken? Is er iets voorgevallen, zoals pesten, waardoor zij niet meer naar school wilt? Zodra de jongerenwerker dit scherp heeft kan hij of zij het meisje gericht ondersteunen op wat zij wil.

INTERACTIONEEL COMPONENT ALS OPSTAP VOOR VOORBEDACHTZAAMHEID

Voorbedachtzaamheid is een tweede eigenschap van agency. Om eigenaar te kunnen zijn over het eigen leven moet een meisje kunnen inschatten wat zij nodig heeft om daadwerkelijk te kunnen handelen. Hieronder valt (1) het stellen van realistische doelen en (2) het anticiperen op de gevolgen van het handelen. Het kan bijvoorbeeld voorkomen dat een meisje te grote doelen stelt, waardoor het handelen mislukt. Grote of niet-realistische doelen zijn moeilijk/onmogelijk te behalen, wat weer gevolgen heeft voor de intentie van het meisje.

Kritisch bewustzijn, de interactionele component van empowerment, vormt de opstap naar voorbedachtzaamheid. Immers, om realistische doelen te kunnen stellen en te kunnen anticiperen op mogelijke gevolgen, is het nodig dat meiden de context begrijpen, over kennis beschikken die nodig is om te weten hoe zij hun doelen kunnen bereiken en wat mogelijke

gevolgen van hun handelen is en tot slot over de vaardigheden beschikken die nodig zijn voor het bereiken van de doelen.

Als een jongerenwerker constateert dat een gebrek aan voorbedachtzaamheid een knelpunt vormt, kan zij of hij door te werken aan het kritisch bewustzijn, meiden de gelegenheid bieden om voorbedachtzaamheid te ontwikkelen. Dit kan bijvoorbeeld door samen met het meisje te kijken naar welke mogelijkheden er bestaan die haar kunnen helpen. Daarnaast kun je als jongerenwerker ook meiden de vaardigheden aanleren (of bewust maken van haar vaardigheden), zodat zij weet wat zij daadwerkelijk zelf kan doen om haar eigen doel te bereiken.

De jongerenwerker ontdekt dat een meisje niet heeft gegeten. Een gesprekje leert de jongerenwerker dat dit komt omdat het meisje geen geld heeft om eten te kopen. Haar geld is namelijk al op voordat ze alle vaste lasten en/of schuldeisers heeft betaald. De jongerenwerker achterhaalt samen met het meisje waar dit probleem ligt (voorbedachtzaamheid). Het meisje heeft geen inzicht in haar uitgavepatroon en ze heeft ondersteuning nodig van schuldhulpverlening om haar schulden af te betalen. Alle mogelijkheden die zij heeft, brengt de jongerenwerker met haar in kaart en bekijkt de positieve en negatieve gevolgen hiervan met het meisje.

DAADWERKELIJK HANDELEN ALS OPSTAP NAAR ZELFREACTIVITEIT (PARTICIPATIE)

Zelfreactiviteit is een derde eigenschap van agency. Om invulling te geven aan het eigenaarschap over het eigen leven zal een meisje wat zij beoogt te bereiken daadwerkelijk moeten uitvoeren (daadwerkelijk handelen). Om uitvoering te kunnen geven aan het handelen is participatie belangrijk. Participatie is het in 'interactie-zijn' met een sociale omgeving (Boomkens, Nijland & Metz, unpublished). Hiervan is sprake wanneer een meisje in contact is met een ander persoon, een groep mensen of met een gemeenschap. Alleen door actief deel te nemen in sociale omgevingen kunnen meiden hun doelen realiseren en daarmee uiting geven aan hun eigenaarschap over hun eigen leven (Wong, Zimmerman & Parker, 2010).

Participatie vormt als gedragscomponent van empowerment de opstap naar daadwerkelijk handelen in de betekenis van zelfreactiviteit. Participatie heeft de functie van leeromgeving. Door te participeren wordt de waargenomen eigen effectiviteit vergroot, kunnen meiden een

kritisch bewustzijn ontwikkelen en relevante kennis en vaardigheden opdoen, waarmee zij uiteindelijk zelf beter in staat zijn om invulling te geven aan hun eigenaarschap.

De literatuur wijst ook op een belangrijk aandachtspunt in de begeleiding van de participatie van meiden: de aansluiting of match tussen het meisje en de omgeving. Participatie is effectiever wanneer de specifieke situatie of omgeving niet te hoge eisen stelt aan de capaciteiten van het individuele meisje, het meisje zich prettig voelt in die specifieke omgeving en tot slot het vertrouwen heeft dat zij in die situatie of omgeving succesvol zal zijn. Voor jongerenwerkers betekent dit dat zij, om meiden de gelegenheid te bieden om agency te verwerven, altijd participatie moet faciliteren. Immers, zonder participatie kunnen meiden niet oefenen met invulling geven aan het eigenaarschap over het eigen leven.

Praktisch heeft het meidenwerk daartoe twee mogelijkheden, binnen het meidenwerk door deelname van meiden aan de groep of individueel door 1-op-1 te sparren met de jongerenwerker. Ook kan de jongerenwerker samenwerking zoeken met belangrijke personen, instituties en gemeenschappen in het leven van het meisje, zoals ouders, school, vrienden, politie, buurtgenoten en hulpverlening. Wel vraagt het dat het meidenwerk op een andere manier gaat samenwerken met die omgeving. Tot nu toe wordt er samengewerkt met ouders, peers en instituties om meiden te bereiken, om te signaleren en door te leiden. Nieuw zou dan zijn dat het meidenwerk de omgeving van meiden gaat betrekken als leeromgeving waar de waargenomen eigen effectiviteit kan worden vergroot, meiden een kritisch bewustzijn kunnen ontwikkelen en relevante kennis en vaardigheden kunnen opdoen.

Een meisje wil graag bij een supermarkt werken om haar telefoon te kunnen betalen. Zij komt bij de jongerenwerker omdat zij niet durft te solliciteren. De jongerenwerker biedt ondersteuning door met het meisje een sollicitatiegesprek te gaan oefenen (daadwerkelijk handelen).

ZELFVERSTERKING VIA ZELFREFLECTIE

Zelfreflectie is een vierde kenmerk van agency. Hierbij gaat het over het vermogen om te reflecteren op de intentionaliteit (de wil), de voorbedachtzaamheid (het denken) en de zelfreactiviteit (het handelen). Zelfreflectie is van belang om een duidelijk en kritisch begrip te ontwikkelen van zichzelf, hun handelen en de wereld om hen heen en te leren van eerdere ervaringen.

Zelfreflectie werkt zelfversterkend. Door te reflecteren op de eigen ervaring met het verwerven van agency, worden meiden zich bewust van hoe zij eigenaar zijn van het eigen leven. Het is deze ervaring die zelfversterkend kan werken. Wanneer meiden hebben opgemerkt dat zij inderdaad in staat zijn om persoonlijke controle uit te oefenen op situaties, zal dat de waargenomen eigen effectiviteit, motivatie en/of locus of control doen vergroten, wat weer een positief gevolg heeft voor de intentionaliteit. Let op: het omgekeerde is ook mogelijk. Als meiden negatieve ervaringen op doen met het uitoefenen van eigenaarschap bevestigt dat, dat zij weinig persoonlijke controle hebben waardoor zij (nog) minder de intentie zullen hebben om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leven.

Het is belangrijk om samen met de meiden te reflecteren op wat zij kunnen leren van hun ervaringen met het bereiken van agency. Niet alle meiden zijn gewend om zelf terug te kijken naar hun eigen handelen.

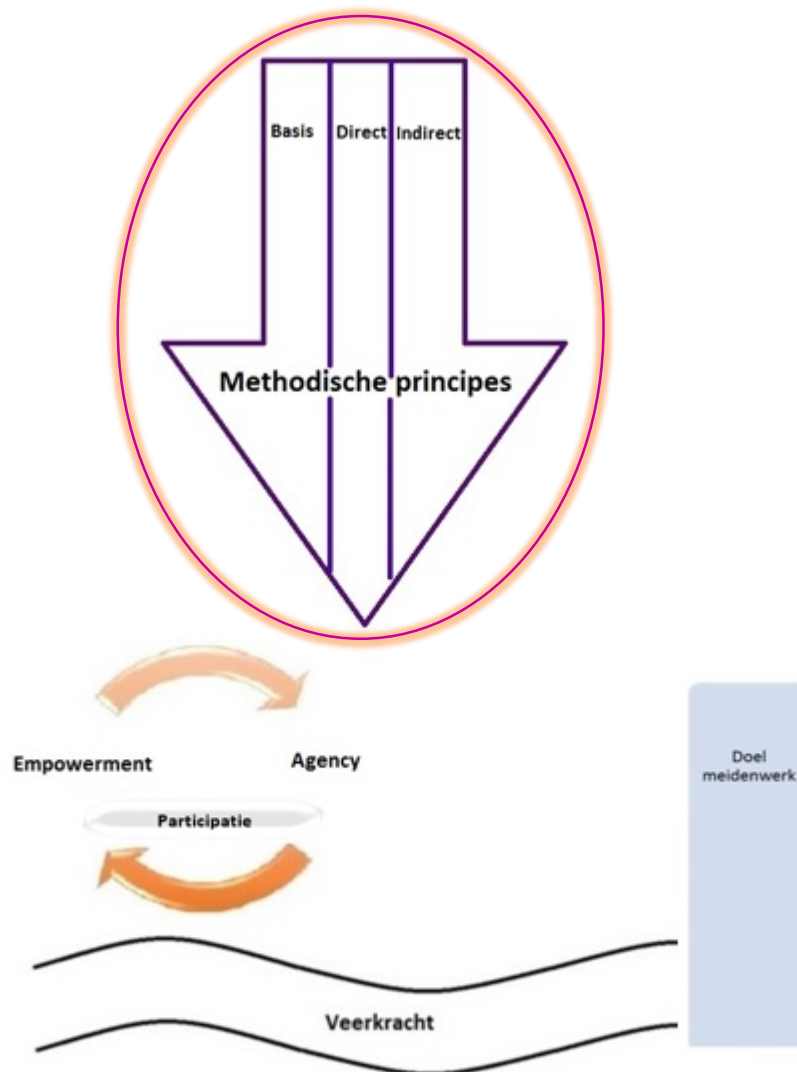
Hierbij is het belangrijk om de reflectie zo in te richten dat het hun gevoel van persoonlijke controle vergroot en hun kritisch bewustzijn versterkt. Dit om te voorkomen dat meiden de intentie verliezen om eigenaarschap over het eigen leven te verwerven. Als meiden het gevoel hebben dat zij inderdaad in staat zijn om controle over de situatie uit te oefenen, zal dit de waargenomen eigen effectiviteit, de motivatie en locus of controle doen vergroten. Dit heeft weer een positief gevolg voor de controle op het eigen leven.

We komen even terug op een eerder praktijkvoorbeeld waar een meisje met haar schulden aan de slag gaat. Op het moment dat dit meisje merkt dat door haar handelen haar schulden kleiner worden en zij aan het einde van de maand ook nog geld over heeft, merkt zij dat zij zelf positieve invloed uitoefent op de situatie, wat haar motivatie om dit vol te houden vergroot. Op lange termijn kan een meisje van deze situatie leren dat zij zelf invloed kan uitoefenen op haar leven.

5 . HET HANDELEN

Dit hoofdstuk presenteert de tien methodische principes die samen de kern vormen van het handelen van de methodiek Kracht van meiden! (figuur 5). Deze methodische principes zijn uitgangspunten die ten grondslag liggen aan het handelen van jongerenwerkers in contact met meiden. Eerst leggen we kort uit wat we verstaan onder methodische principes en vervolgens werken we een voor een de tien methodische principes uit.

Figuur 5: Inzoomen op de methodische principes van het meidenwerk



METHODISCHE PRINCIPES

Het praktisch handelen van de jongerenwerkers in contact met meiden, krijgt vorm in tien methodische principes. In hoofdstuk 3 is te lezen dat de methodische principes de uitgangspunten zijn die ten grondslag liggen aan het handelen van jongerenwerkers in contact met de doelgroep, in dit geval meiden. Dit houdt in dat jongerenwerkers werken volgens een vaste structuur en beginselen, maar het per jongerenwerker en per situatie verschilt hoe zij invulling geven aan die beginselen. De persoonlijkheid van de jongerenwerker in combinatie met de meiden en de omstandigheden waaronder het contact plaatsvindt, zijn van invloed op de uiteindelijke invulling van het handelen.



Methodische principes zijn de uitgangspunten die ten grondslag liggen aan het methodisch handelen van de sociale professionals in contact met de doelgroep. Kenmerkend voor methodische principes is dat zij naast elkaar bestaan afhankelijk van situatie, doel, persoon en de beschikbare middelen worden ingezet (Metz & Sonneveld, 2012).

Er bestaan drie typen methodische principes. Dat zijn: basisprincipes, directe principes en indirecte principes. Hieronder werken wij deze uit.

- 1) Basisprincipes: deze methodische principes vormen de basis van het meidenwerk. Er wordt verondersteld dat zonder het inzetten van de basisprincipes, het meidenwerk niks kan bereiken (Boomkens & Metz, 2015; De Boer & Metz, 2014). Er zijn twee basisprincipes: veiligheid en betekenisrelatie.
- 2) Directe principes: deze methodische principes zijn direct van invloed op het bereiken van het doel van het meidenwerk. Dit betekent dat zij rechtstreeks een directe bijdrage leveren aan het verwerven van agency. Er zijn zes directe methodische principes: praten, vergroten van de leefwereld, grenzen, positief bekrachtigen, werken met de omgeving en aanleren en bewust maken van vaardigheden.
- 3) Indirecte principes: deze methodische principes hebben indirect invloed op het verwezenlijken van het doel van het meidenwerk, wat betekent dat er via deze methodische principes meer perspectief is op het behalen van het doel van het meidenwerk. Er zijn twee indirecte methodische principes: kennen en aansluiten bij behoeften.

In de volgende paragrafen werken wij één voor één de methodische principes uit. Hierbij beginnen we met de basisprincipes, gevolgd door de directe principes en sluiten we af met de indirecte principes. Elke principe wordt beschreven middels het beantwoorden van de volgende vragen:

1. Wat houdt het methodische principe in?
2. Wat is de rol in relatie tot het doel van het meidenwerk?
3. Hoe is het methodische principe opgebouwd?
4. Wat is de aandeel van de jongerenwerker bij dit principe?

De schuingedrukte tekst in dit hoofdstuk zijn citaten, die afkomstig zijn uit interviews en masterclasses. Deze citaten zijn van jongerenwerkers die ervaren zijn in het werken met meiden.

BASISPRINCIPES

Basisprincipes zijn methodische principes die de basis vormen van het meidenwerk. Zonder het inzetten van de basisprincipes kan het meidenwerk niks bereiken. Er zijn twee basisprincipes: veiligheid en betekenisrelatie.

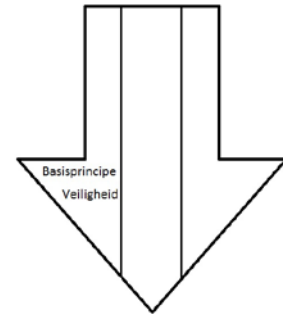
1. VEILIGHEID



‘Je moet veiligheid creëren wil je ... verder kunnen komen. Dat is een soort van basisbehoefte van de mens.’

1. Wat houdt veiligheid in?

Veiligheid houdt in dat meiden zich fijn voelen binnen het jongerenwerk en zichzelf durven te zijn. Binnen het meidenwerk dient er aandacht te zijn voor (1) de fysieke en (2) de sociale veiligheid. Bij (1) fysieke veiligheid gaat het erom dat de meiden veilig zijn binnen de muren van het meidenwerk en dat de locatie op een veilige plek is gesitueerd zodat meiden er kunnen komen. Bij (2) sociale veiligheid gaat het over dat meiden zich binnen het meidenwerk beschermd voelen. Het doel is dat de meiden zich in het contact met elkaar en met de jongerenwerker veilig voelen.



2. Wat is de rol van veiligheid in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Het veilig voelen is een voorwaarde voor het bereiken van meiden. Als meiden zich niet fijn voelen binnen het meidenwerk komen zij niet en gebeurt er niets. Veilig voelen is voor meiden ook een voorwaarde voor het open kunnen stellen en ontwikkelen. Als meiden zich veilig voelen, durven zij zichzelf te zijn, aan te geven wat zij belangrijk vinden, taken uit te voeren en datgene wat zij niet kunnen zich eigen te maken. Ook kunnen meiden die zich niet prettig voelen in een bepaalde omgeving zich passief opstellen, terugtrekken of zelfs afhaken. Dit betekent dat het methodische principe veiligheid (zowel fysiek als sociaal) een basisvoorwaarde van het meidenwerk is en dat dit altijd gerealiseerd moet worden voordat er aan de doelen van het meidenwerk gewerkt kan worden (Boomkens & Metz, 2015).



Een veilige omgeving blijkt samen te hangen met het klimaat dat wordt gecreëerd op groepen. Een open en veilige omgeving nodigt kinderen uit om zelf dingen te ondernemen en uit te proberen, zodat zij daarvan kunnen leren (Jongepier, Struijk, & Helm, 2010).

3. Hoe is veiligheid opgebouwd?

Zoals eerder beschreven bestaat veiligheid in het meidenwerk enerzijds uit (1) fysieke veiligheid, waarbij het gaat over dat meiden het meidenwerk kunnen bereiken en zich veilig voelen binnen de muren van het sociaal werk. Anderzijds bestaat veiligheid uit (2) sociale veiligheid, waar het gaat over dat meiden zich binnen het meidenwerk beschermd voelen.



‘Dat iedereen gewoon een veilig gevoel heeft, van: nou, ik kan met mijn verhaal, met mijn vraag bij haar terecht, of bij die plek terecht’.

De (1) fysieke veiligheid krijgt op verschillende manieren vorm binnen het meidenwerk. Als eerste moet een jongerenwerker een fysiek veilige ruimte creëren voor de meiden, wat betekent dat meiden hier veilig naar toe moeten kunnen komen. Ook zorgt de jongerenwerker ervoor dat deze ruimte prettig is en goed aanvoelt bij meiden. Ook wordt de fysieke veiligheid bevorderd door het hebben van een ‘eigen’ ruimte door de afwezigheid van jongens te garanderen. Dit helpt meiden om meer zichzelf te kunnen zijn tijdens een activiteit.



‘Dat er geen jongens zijn. Dan moet je dus zorgen dat het daar dus veilig is en dat de jongens niet blowen of drinken. Dat die niet in aanraking komen met die meiden. Dat ze veilig door die deur heen kunnen. Dus dat er niet een groep jongens voor die deur staat, dat je meeloopt door die deur, naar buiten, soms thuisbrengt, om maar te zorgen dat ze echt veilig door de groep jongens heenkomen.’



Meiden zijn fysiek kwetsbaarder dan jongens. Ook hebben meiden minder bewegingsvrijheid dan jongens. Vrouwen, en met name jonge vrouwen, voelen zich vaker onveilig in de eigen woonomgeving dan mannen (Broekhuizen, 2015; Merens & Brakel, 2014). Hierdoor is fysieke veiligheid bij meiden een groter aandachtspunt dan bij jongens.

Meiden zijn zich erg bewust van hun lichaam en veel bezig met hoe zij over komen op andere mensen, zeker wanneer er jongens bij zijn (Dwyer, Allison, Goldenberg, Fein, Yoshida & Boutilier, 2006). Om deze reden is afwezigheid van jongens belangrijk voor het creëren van fysieke veiligheid voor meiden. Dit is met name van belang wanneer er gesprekken worden gevoerd over rolverwachtingen of lijfelijke zaken (zoals menstruatie en uiterlijk) of wanneer er lichamelijke activiteiten (zoals sport) wordt geboden.

Ook wordt beweerd dat jongens meer domineren in gemengde groepen en meiden passiever worden (Wike, Miller, Winn & Taylor, 2013; Chesney-Lind, Morash & Stevens, 2008; Dwyer et al., 2006; Way, aangehaald in Denner, Meyer & Bean, 2005; Gilbert aangehaald in Henry, 1998). Volgens Wike et al. (2013) zijn adolescenten meiden in gemengde groepen minder autonoom. De meiden gaan sneller met de 'stroom' mee om ergens bij te horen. Ook moeten meiden meer met jongens strijden voor aandacht en tijd van de jongerenwerkers (Chesney-Lind et al., 2008).

Ook werken jongerenwerkers aan de (2) sociale veiligheid, wat vorm krijgt door in te zetten op een positieve groepsdynamiek, het formuleren van omgangsvormen, door alert te zijn op onderhuidse spanningen, door het gezin te betrekken en door de pedagogische rol van de jongerenwerker.

In het meidenwerk is het inzetten op een positieve groepsdynamiek van belang en moet er aandacht zijn voor de groep als geheel (Boomkens & Metz, 2015). Dit betekent dat er ingezet moet worden op een goede sfeer binnen de groep en dat de meiden goed met elkaar omgaan. Jongerenwerkers moeten zich bewust zijn van wat er om hen heen gebeurt en dit signaleren. Ook bespreekt de jongerenwerker direct onderhuidse spanningen tussen meiden onderling (Boomkens & Metz, 2015; De Boer & Metz, 2014).



'Nou openheid naar elkaar. Geen achterbaks gedoe geen gesmiespeld, niks onder de tafel gebeuren, de stille-oorlog-gedoe. Dat moet je niet hebben. Eh... ja, dat het gezellig is, dat het fijn is voor iedereen. Dat je je fijn voelt. Dat je... ja, met een prettig gevoel d'r kan zijn. En dat je jezelf kan zijn.'



Onderhuidse spanningen, ook wel stille oorlogen of relationele agressie genoemd, komen veel voor in groepen meiden. Dit is vooral zichtbaar aan het uitsluiten en negeren van andere meiden (Remillard & Lamb, 2005). Andere vormen van deze onderhuidse spanningen zijn het roddelen of verspreiden van geruchten over andere meiden, agressie omtrent jongens, het doorvertellen van geheimen (Waldron, 2011; Remillard & Lamb, 2005), uitschelden, sarcastische opmerkingen maken of het gebruik van een bepaalde lichaamstaal waarin andere meiden worden afgewezen (Waldron, 2011). Relationele agressie komt volgens Waldron (2011) met name voor binnen de eigen vriendengroep. Omdat meiden in vergelijking tot jongens intiemere vriendschappen hebben, doet de relationele agressie hen meer pijn (Remillard & Lamb, 2005).

Het gevolg voor de meiden die slachtoffer zijn geworden van relationele agressie is dat zij zich meer bewust worden van hun voorkomen, zich onzekerder voelen en in de groepen minder praten en minder van zichzelf durven laten zien (Waldron, 2011). Met als uiteindelijk gevolg dat het meidenwerk voor deze meiden niet meer productief is. Immers, praten is een belangrijke methodische principe om agency te kunnen verwerven (De Boer & Metz, 2014).

Het probleem met relationele agressie is dat het vaak niet wordt opgemerkt door ouders, leraren en begeleiders (Waldron, 2011; Crothers, Field & Kolbert, 2005). Met name ook omdat deze agressie meestal buiten schooltijden, lokalen e.d. plaatsvinden (Merten, 1997). Uit onderzoek van Remillard en Lamb (2005) blijkt dat het zoeken naar sociale ondersteuning om ruzies bij te leggen de beste strategie is om meiden weer bij elkaar te brengen. Ook uit onderzoek van Bokhorst, Sumter en Westenberg (2010) blijkt dat meiden veel ondersteuning ervaren van vrienden (maar ook van ouders of een leraar). Dit geeft weer dat het belangrijk is om in het meidenwerk goed aandacht te besteden aan ruzies onderling.

Onder sociale veiligheid valt ook de betrokkenheid vanuit het gezin van het meisje. Meiden voelen zich bijvoorbeeld veiliger als ouders positief tegenover het meidenwerk staat.

Jongerenwerkers zetten dan ook in op het contact leggen en onderhouden met ouders om het zo sociaal veilig te maken voor meiden. Jongerenwerkers houden rekening met de culturele achtergrond van het meisje en haar ouders.



'Een veilige omgeving voor hun gevoel. En het gevoel van de ouders is belangrijk, dat je dochter ergens veilig zit en dat daar niet hoeft om te kijken.'



OM OVER NA TE DENKEN: VEILIGHEID

Ga terug naar een situatie waar jij het methodische principe veiligheid gerealiseerd hebt. Waaraan lag dit denk je en wat doe je sindsdien altijd?

Ga ook terug naar een situatie waarin het methodische principe veiligheid nog niet helemaal gerealiseerd was. Waaraan lag dit denk je en wat heb je hiervan meegenomen in het handelen?

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker binnen veiligheid?

De jongerenwerker moet zich niet alleen staande houden in de hoeveelheid aan interacties die er kunnen zijn, maar draagt ook zorg voor het creëren van een omgeving waarin meiden zich prettig voelen (Sonneveld & Metz, 2015; Nijland, 2014). Van de jongerenwerker vraagt dit om afstand te kunnen behouden, maar toch ook dichtbij het meisje of de groep meiden kunnen staan.

De jongerenwerker creëert en faciliteert veiligheid in het meidenwerk door als (1) pedagoog; (2) bekrachtiger en (3) groepsleider op te treden binnen het meidenwerk. Als pedagoog zorgt de jongerenwerker voor een positief pedagogisch klimaat door structuur te bieden en incidenten bespreekbaar te maken (Jongepier et al., 2010). Daarbij besteedt de jongerenwerker (2) aandacht aan positieve interacties en prosociaal gedrag. Als laatste (3) zorgt de jongerenwerker ervoor dat meiden naar elkaar luisteren, elkaar helpen en samenwerken met elkaar.



Het klimaat op de groep is een belangrijke voorspeller van zowel de motivatie als de interne locus of control (van der Helm, Klapwijk, Stams & van der Laan, 2009). Op de groep moet een open sfeer hangen en dit moet ondersteunend zijn, zodat meiden zichzelf op een veilige manier durven en kunnen ontwikkelen. Een ondersteunende omgeving is een omgeving waar meiden gehoord worden, (respectvolle) discussies plaatsvinden en waar meiden aangemoedigd worden om ervaringen en interesses te delen of te proberen (Denner et al., 2005). Het is belangrijk dat de jongerenwerker de interacties tussen meiden begeleidt, vanwege het risico op een negatieve groepsdynamiek.

2. BETEKENISRELATIE

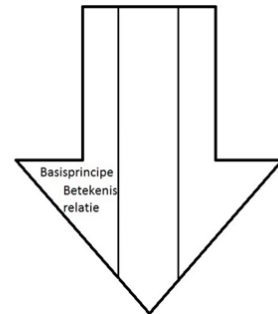


En als je een vertrouwensband hebt, dan wordt het steeds veiliger en kan je steeds meer bereiken met meiden.'

1. Wat houdt de betekenisrelatie in?

Het tweede methodische principe waarvan verondersteld wordt dat het de basis vormt van het werken met meiden, is de betekenisrelatie.

De betekenisrelatie staat ook bekend als werkrelatie of alliantie, wat ook wel een actieve samenwerking tussen het meisje (cliënt) en jongerenwerker (sociale professional) betekent. Het is een contact die voor jongeren zo belangrijk is dat het verschil maakt in hun leven (Idema, Krooneman, & Rigter, 2010; Montfoort, Opvoedhulp & Schrikkergroep, 2010). Deze betekenisrelatie draagt bij aan het ondersteunen en begeleiden van meiden bij hun ontwikkeling (De Boer & Metz, 2015; De Boer & Metz, 2014).



Het vermoeden bestaat dat een betekenisrelatie in het meidenwerk inhoudelijk een andere betekenis heeft dan in het werken met jongens. De ervaring is dat jongens eerder voor de activiteiten en de faciliteiten komen terwijl meiden specifiek voor een persoon komen (Boomkens & Metz, 2015; De Boer & Metz, 2015).

2. Wat is de rol van betekenisrelatie in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Het hebben van een betekenisrelatie is nodig om meiden binnen het meidenwerk persoonlijk te kunnen begeleiden. Veronderstelling is dat dit de persoonlijke ontwikkeling van het meisje kan versnellen (Boomkens & Metz, 2015; De Boer & Metz, 2014). Door de betekenisrelatie zien meiden de jongerenwerker als een serieuze gesprekspartner, waardoor zij hun twijfels, onzekerheden en misstappen voorleggen aan de jongerenwerker. Ook kan de jongerenwerker het meisje ondersteunen in haar reflectie en haar advies bieden bij vervolgstappen wanneer er een goede betekenisrelatie is. Ook lijkt het erop dat de betekenisrelatie doorslaggevend kan zijn voor het terugkomen van meiden (De Boer & Metz, 2015).

Een belangrijke, beschermende factor voor de ontwikkeling van meiden is het hebben van een relatie met een pro-sociale volwassene, anders dan de ouder (Boomkens & Metz, 2015). De

jongerenwerker kan vanuit de betekenisrelatie deze functie van pro-sociale volwassene vervullen.



'Meiden willen juist veel praten. In het begin gaat het soms juist overal over, behalve over de problemen waar ze mee zitten. Ik wil dat een meisje haar ei bij mij kwijt kan, altijd, en dit maakt het soms lastig om over te stappen naar het probleem of om doelen te stellen. Het komt ook veelvuldig voor dat meiden liegen of in ieder geval hun eigen waarheid vertellen. Niet alle meiden kan ik hiermee confronteren denk ik. De band die ik met hen heb is het belangrijkste en ik kan niet riskeren om die te breken...'



Het methodische principe betekenisrelatie is een basisvoorwaarde. Dit betekent dat de jongerenwerker ervoor moet zorgen dat er een betekenisrelatie is voordat er aan de doelen van het meidenwerk gewerkt kan worden.

De betekenisrelatie wordt zowel individueel als in een groep ingezet en is bij beide voorwaardelijk om aan de ontwikkeling van meiden te kunnen werken (masterclass meidenwerk, 2016).



'Individueel is de betekenisrelatie belangrijk, dat zeker, zonder kun je niet werken aan de ontwikkeling van een meisje. Maar in een groep is deze misschien nog wel belangrijker! Meiden komen niet naar een activiteit of club als er geen vertrouwensband of betekenisrelatie is. Die meiden blijven dan echt gewoon weg, als ze die klik of de band niet voelen. Erger nog: zij komen niet, maar ze zorgen er ook voor dat andere meiden niet meer op de clubs of activiteiten komen!'

3. Hoe is de betekenisrelatie opgebouwd?

De betekenisrelatie is een voorwaarde om met meiden een stapje verder te komen in hun ontwikkeling. Zo lijkt het erop dat je meiden steeds beter kan bereiken en meer kan bereiken met een meisje wanneer er een betekenisrelatie aan ten grondslag ligt:



'En als je een vertrouwensband hebt, dan wordt het steeds veiliger en kan je steeds meer bereiken met meiden.'

Doordat het meisje of de jonge vrouw, de jongerenwerker als serieuze gesprekspartner beschouwt, durft zij meer van zichzelf te laten zien en stelt zij zich open voor de inbreng van de jongerenwerker.



'Als je eenmaal die band hebt, dan kan je een meisje zo stimuleren en helpen dat ze echt uiteindelijk ook op jouw advies en tips vertrouwt. En ook doet. Soms kunnen meiden echt van... ik weet het niet, ik weet niet wat ik met mijn opleiding moet, ik weet niet... ik heb het moeilijk met mijn vriendje, ik heb het thuis moeilijk. En als je daar nou goede gesprekken mee hebt en dat goed kan begeleiden, dat doet ze dan.... Ik zou zeggen, echt vertrouwen, van oké, jij zegt het, dan doe ik het ook.'



Kenmerkend voor een betekenisrelatie volgens Bordin (1979) is dat beide partijen verantwoordelijkheid dragen voor de relatie. In de relatie onderscheidt Bordin drie elementen die elkaar wederzijds beïnvloeden:

1. Overeenstemming omtrent doelen (leefgebieden waarop verandering tot stand moet komen);
2. Overeenstemming omtrent taken (activiteiten van zowel meisje als jongerenwerker, die gedaan moeten worden om de gestelde doelen te realiseren);
3. Kwaliteit van de interpersoonlijke band tussen meisje en jongerenwerker.

Overeenstemming omtrent (1 & 2) doelen en taken wordt de taakgerichte betekenisrelatie genoemd. Hier is overeenstemming over het doel van de professionele samenwerking en de daarvoor geschikte aanpak nodig (Green, 2006; Bordin, 1979). De taakgerichte betekenisrelatie is van belang doordat het duidelijkheid en overzicht creëert in de te behalen doelen. Zo weten beide partijen waaraan gewerkt moet worden en is er een gezamenlijk commitment op de te behalen doelen. Het laatste aspect is (3) de kwaliteit van de interpersoonlijke band tussen meisje en jongerenwerker, oftewel: de emotionele betekenisrelatie. De emotionele betekenisrelatie bestaat enerzijds uit 'sympathie', wat door Eisenberg, Hofer, Kupfer, Michalik, Spinrad en Valiente (2007) wordt omschreven als: 'emotionele reactie die volgt uit inlevingsvermogen op basis van de ander zijn emotionele staat, dat niet hetzelfde is als de emotionele reactie van de ander, maar gebaseerd is op gevoel van

bezorgdheid voor de ander' (p. 546). Anderzijds bestaat de emotionele betekenisrelatie uit 'empathie' dat door Bischof-Kölher (2012) wordt gedefinieerd als: 'een proces waar de observant plaatsvervangend de emoties of intenties van een ander persoon deelt en hierdoor begrijpt wat er bedoelt wordt' (p. 41). De drie aspecten van de betekenisrelatie beïnvloeden elkaar voortdurend. Zo is de sterkte van betekenisrelatie niet alleen afhankelijk van de kwaliteit van de interpersoonlijke band, maar ook de mate van overeenstemming over doelen en taken. Een goede balans vinden tussen de taakgerichte betekenisrelatie en de emotionele betekenisrelatie is belangrijk (Koekkoek, 2011). Zonder het opstellen van doelen of taken, lijkt het onderhouden van de emotionele betekenisrelatie een doel op zich te worden. Dit komt het proces niet ten goede en kan leiden tot langdurige, onaangename contacten tussen cliënten en hun begeleider zonder dat er stappen vooruit gezet worden in hun sociaal functioneren (Koekkoek, 2011).



OM OVER NA TE DENKEN:

Herken jij het verschil tussen de emotionele betekenisrelatie en de taakgerichte betekenisrelatie? Wat zou je kunnen doen om hier een goede balans in te vinden?

Voordat jongerenwerkers de betekenisrelatie kunnen inzetten in de begeleiding van meiden is het nodig om een betekenisrelatie te vormen. Het opbouwen en onderhouden van een betekenisrelatie gaat niet vanzelf. Hiervoor is tijd, interesse, activiteiten, openheid en toegankelijkheid nodig.



Wil je meer lezen over het opbouwen van een betekenisrelatie? Lees dan in het rapport 'Meiden, dit kan je ermee!' (De Boer & Metz, 2014, p.46).

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij de betekenisrelatie?

Doordat meiden specifiek voor een persoon terug lijken te komen (De Boer & Metz, 2014), is de rol van de jongerenwerker van essentieel belang. Dit kan andersom ook betekenen dat een meisje wegblijft om een persoon te vermijden. De jongerenwerker vervult bij het methodische principe betekenisrelatie de rol van (1) onderzoeker, (2) gesprekspartner en (3) samenwerkingspartner. Doordat de jongerenwerker het meisje (1) leert kennen, weet deze waar

op ingezet moet worden en (2) het is de jongerenwerker die het meisje hier bewust van maakt, indien dit nodig is. Doordat er (3) samen aan de betekenisrelatie gewerkt wordt (taak en emotionele betekenisrelatie) en zowel de jongerenwerker als het meisje hiervoor verantwoordelijk is, pakt de jongerenwerker ook de rol van samenwerker op. Belangrijk in het realiseren van een betekenisrelatie is de gelijkwaardigheid in het contact tussen de jongerenwerker en het meisje. Door open te zijn, te praten en toegankelijk te zijn als jongerenwerker voelen meiden zich op een gelijkwaardige manier bejegend.



'Ook is de mening van meiden net zo, of misschien zelfs belangrijker, dan die van ons'.



De jongerenwerker is verantwoordelijk voor het regelmatig controleren of er een betekenisrelatie aanwezig is. Niet alleen om eventuele breuken in de betekenisrelatie te signaleren, maar ook omdat onderzoek uitwijst dat sociaal werkers het effect van het hulpverleningsproces doorgaans overschatten (Pijnenburg, 2010). De beoordeling van de betekenisrelatie door het meisje lijkt een veel realistischer beeld te geven en blijkt een goede voorspeller te zijn van het (hulpverlenings)proces (Pijnenburg, 2010; Duncan, Miller, Wampold & Hubble, 2010).

Het belang van de betekenisrelatie is groot: in onderzoek in de jeugdpsychotherapie is de kwaliteit van deze betekenisrelatie aanzienlijk belangrijker dan de methodiek waarmee gewerkt wordt (Banhoorn et al., 2013). Kelley, Bickman en Norwood (2010) veronderstellen zelfs dat de betekenisrelatie een grotere rol speelt in de jeugdhulpverlening dan in de hulpverlening voor volwassenen.

DIRECTE PRINCIPES

Directe principes zijn methodische principes die direct invloed hebben op het bereiken van het doel van het meidenwerk. Dit betekent dat zij rechtstreeks een bijdrage leveren aan het verwerven van agency.

Er zijn zes directe methodische principes: praten, vergroten van de leefwereld, grenzen, positief bekrachtigen, werken met de omgeving en aanleren en bewust maken van vaardigheden.

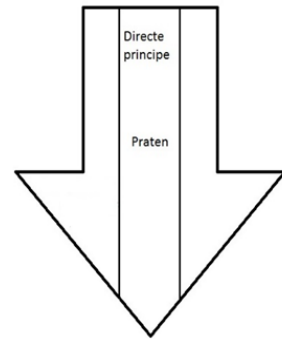
3. PRATEN



‘Ja, ik denk dat door de gesprekken en de dingen die ik ze meegeef ... En vooral laten nadenken over hun eigen beleefwereld, wat hun dromen en wensen zijn, en dat ... hè, ze hun eigen keuzes mogen maken, dat dat ... eh ... ja, dat voldoening voor hun geeft, en dat ze zoiets hebben: ik kan het, ik durf het en ik doe het.’

1. Wat houdt praten in?

Praten verwijst naar het vele en makkelijke praten van meiden en de rol die het praten speelt in hun ontwikkeling. Het praten in het meidenwerk wordt namelijk gezien als een drager voor de persoonlijke ontwikkeling van meiden. Praten heeft voor meiden de functie dat zij zich bewust worden van zichzelf en hun behoeften. Zo geeft praten hen de gelegenheid om zichzelf te leren kennen, een eigen mening te vormen en uit te proberen, leren zij hun eigen keuzes te kunnen en mogen maken, bouwen zij zelfvertrouwen op en geeft het ze de gelegenheid om te werken aan hun algemene ontwikkeling. Door te praten met anderen leren zij na te denken over de meningen van anderen en kunnen hierdoor een ruimere kijk op de wereld ontwikkelen.



‘Mmm. Nou, eigenlijk is bijvoorbeeld het koken een middel om ... ja, om te kunnen praten. Je moet eerst het vertrouwen zeg maar echt winnen van die meiden voordat ze iets tegen je gaan zeggen.’



Binnen het meidenwerk wordt er op een andere manier invulling gegeven aan het praten dan bij het werken met jongens. Dat heeft te maken met de behoefte tot praten.

Meiden lijken meer behoefte te hebben aan praten dan jongens (Boomkens & Metz, 2015).

2. Wat is de rol van praten in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Praten heeft een belangrijke functie binnen het meidenwerk. Meiden worden namelijk door te praten in het meidenwerk gevormd en daarnaast gebonden aan de samenleving (De Boer & Metz, 2014). Praten vormt een belangrijk voertuig voor empowermentprocessen. Door te praten wordt het kritische bewustzijn vergroot en kan de ervaren persoonlijke controle toenemen. Jongerenwerkers beschrijven deze methodische principe niet voor niets als 'de motor van het meidenwerk'.

Aanvullend is praten een middel voor het opbouwen van een betekenisrelatie, het vergroten van de leefwereld en het communiceren van grenzen. Door met de meiden individueel of in groepsverband te praten, leert de jongerenwerker het meisje/de meiden kennen, waardoor er beter aangesloten kan worden bij haar/hun behoeften.

3. Hoe is praten opgebouwd?

Het praten in het meidenwerk wordt concreet gerealiseerd met behulp van twee overkoepelende aspecten. Als eerste het inzetten van verschillende gespreksvormen en ten tweede het op gang brengen van het praten met behulp van verschillende middelen.

Het inzetten van verschillende gespreksvormen kan op drie manieren. Zo zijn er (1) groepsgesprekken, (2) individuele gesprekken en (3) 'small talk'. Praten in (1) groepsverband kunnen zowel ongeorganiseerde gesprekken (gesprekken die 'spontaan' ontstaan) als georganiseerde themagesprekken en discussies zijn. Het ongeorganiseerde praten maakt zichtbaar dat meiden graag praten en dus ook de behoefte hebben om te praten.



'Ja. En gewoon delen wat ze hebben meegemaakt die week. Of delen dat er ... dat ze een nieuw vriendje hebben. Of wat slim is om te doen of wat niet slim is om te doen.'

Wanneer een jongerenwerker kiest om (2) individueel te praten met een meisje kan het doel meer persoonlijk of verdiepend zijn.



'Ik merk gewoon ... ja, goed luisteren en veel vragen stellen (lacht), dat dat veel kan opbrengen. Heel veel (lacht). Ja. Ja.'

Het komt geregeld voor dat er tijdens het drinken van een kopje thee bij binnenkomst een gesprek ontstaat. Dit valt onder (3) 'small talk' en hiermee polsen de jongerenwerkers hoe het met de meiden gaat. Het wordt ook ingezet om richting het bespreken van lastige onderwerpen of taboes over te stappen.



'Ja, door er zelf gewoon vrij makkelijk over te praten en niet te doen alsof het een taboe is.'

Een jongerenwerker kan verschillende technieken inzetten om het praten op gang te brengen. Dit kan door samen een film of naar jeugdjournaal te kijken, activiteiten te organiseren (zoals koken), een kopje thee te zetten of zelf apart te gaan zitten op de bank. Meiden gaan vanzelf praten wanneer er een veilige sfeer is.



'Mijn ervaring is dat ... Op de meidenavonden, (...) worden er om de week thema's aangeboden. Of er wordt een bepaalde spel-werkvorm aangeboden, waardoor je in gesprek gaat met meiden. En dat zijn vaak taboe brekende onderwerpen. Dus dat gaat over jongens, seksualiteit, maar ook over je eigen lichaam. Onderwerpen waarover je gewoon niet zo snel denk ik met je ouders over kan praten. Wel met vriendinnen, maar die hebben niet altijd alle kennis in huis.'

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij praten?

De jongerenwerker fungeert bij het methodische principe praten als (1) programmeur; (2) gespreksleider en (3) pedagoog. Als programmeur (1) creëert de jongerenwerker bewust de omstandigheden voor een gesprek en is hierbij aanwezig. Als gespreksleider (2) zet de jongerenwerker verschillende middelen in om het gesprek op gang te brengen en inhoud te geven. De jongerenwerker zal daarbij luisteren, samenvatten, doorvragen, meedoen en zichzelf blootgeven. Tot slot bewaakt de jongerenwerker (3) als pedagoog de goede sfeer en omgangsvormen. Hoe de jongerenwerker dit kan doen, is terug te vinden onder het methodische principe veiligheid (paragraaf 5.1).

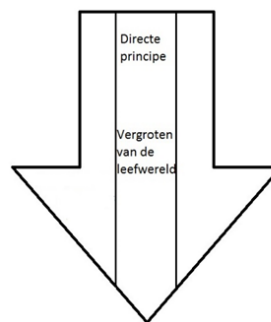
4. VERGROTEN VAN DE LEEFWERELD



'Leefwereld groter te maken, ervaring groter te maken, eh ... participatie en betrokkenheid hè, burgerschap. Die ... dat zet je dan ook aan. Na te denken buiten je eigen grenzen. En wat je zelf als meid kan betekenen ... voor deze maatschappij.'

1. Wat houdt het vergroten van de leefwereld in?

Bij het methodische principe vergroten van de leefwereld gaat het om het aanreiken van ervaringen, maatschappelijke mogelijkheden en kansen voor de meiden. Doordat de leefwereld van de meiden wordt vergroot middels het meidenwerk, weten meiden meer van de samenleving waarin zij opgroeien en hoe zij dat zelf waarderen. Dit maakt hen bewust van de maatschappelijke mogelijkheden, waardoor meiden beter geïnformeerde, eigen keuzes kunnen maken.



De leefwereld van meiden is vaak kleiner dan die van hun mannelijke leeftijdsgenoten. Doordat de meeste meiden meer beschermd opgroeien, maken zij minder kennis met de wereld buitenshuis. Als gevolg van rolverwachting als moeder en huisvrouw worden meiden bovendien minder gestimuleerd om zich op andere terreinen te ontwikkelen dan jongens. Ook komt het voor dat ouders niet op hoogte zijn van de maatschappelijke mogelijkheden en kansen. Om deze redenen wordt het vergroten van de leefwereld expliciet genoemd als methodische principe van het meidenwerk (De Boer & Metz, 2014).

2. Wat is de rol van vergroten van de leefwereld in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Het vergroten van de leefwereld draagt bij aan de ontwikkeling van een kritisch bewustzijn. Door namelijk iets te doen of te bespreken dat voor een meisje onbekend is ontstaat er een bewustwording van de mogelijkheden en kansen die eerder buiten hun gezichtsveld waren. Ook kunnen meiden zelfvertrouwen ontwikkelen omdat ze worden uitgedaagd om iets te doen dat zij zonder het meidenwerk misschien niet hadden gedaan (De Boer & Metz, 2014).

Denk bijvoorbeeld aan het organiseren van een dansavond in het buurthuis. Door meiden meer in aanraking te laten komen met andere groepen, culturen, normen e.d. wordt haar leefwereld

vergroot of wordt zij actief in andere omgevingen. Dit alles draagt bij aan haar kritische bewustwordingsproces.

3. Hoe is het vergroten van de leefwereld opgebouwd?

Het vergroten van de leefwereld wordt in het meidenwerk concreet gerealiseerd door te (1) informeren, (2) mogelijkheden en kansen zichtbaar te maken, (3) het ondernemen van nieuwe dingen en door (4) rolmodellen uit te nodigen of als jongerenwerker zelf bewust te zijn van deze positie.

Het (1) informeren krijgt inhoud doordat de jongerenwerkers een meisje of jonge vrouw informeert. Dit kan bijvoorbeeld gaan over mogelijkheden tot scholing of over stages die ze kunnen volgen. Het (2) zichtbaar maken van mogelijkheden en kansen kan door meiden verder te laten kijken dan wat ze geleerd hebben uit hun sociale omgeving.



'Ik vind het wel belangrijk dat iemand weet dat we gelukkig in een land leven waar veel kansen zijn, en mogelijkheden. En dat ze weten dat die kansen en mogelijkheden er zijn, dat vind ik heel belangrijk.'

Ondernemen van nieuwe dingen (3) is meestal gericht op het opdoen van nieuwe ervaringen voor de meiden. Op deze manier kan persoonlijk talent gestimuleerd worden of wordt de fysieke leefwereld vergroot door met meiden naar plekken toe te gaan die zij zelf niet kennen. Het (4) inzetten van of fungeren als rolmodel gebeurt ook om de leefwereld van meiden te vergroten.



'Nou ja, door voorbeeldfiguren te hebben, waar ze tegenop kijken, ja, zo wil ik ook worden. Dus gewoon door mensen te laten zien. Door te laten zien dat andere vrouwen die ook een hoofddoek dragen of ook gewoon uit jouw buurt komen, ook dat soort dingen kunnen doen.'



Maatschappelijke mogelijkheden en kansen voor meiden zijn – als gevolg van religieuze en/of maatschappelijke rolverwachtingen - vaak inhoudelijk anders dan voor jongens. Met het vergroten van de leefwereld worden er aan meiden daarom andere rolmodellen of activiteiten aangereikt dan aan jongens (De Boer & Metz, 2015).

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij het vergroten van de leefwereld?

De jongerenwerker heeft verschillende rollen bij het methodische principe vergroten van de leefwereld. Zo heeft de jongerenwerker een rol als (1) gespreksleider, (2) onderzoeker, (3) programmeur, (4) bekrachtiger en (5) adviseur. Jongerenwerkers hebben de taak om (1) openlijk te praten over vragen die er bij meiden spelen. Zij doen dit door in gesprek te gaan met de meiden. Hoe de jongerenwerker dit kan doen is terug te vinden in paragraaf 4.3. Middels het principe kennen gaan jongerenwerkers (2) op zoek naar ontwikkelingsvragen en via aansluiten bij de behoefte formuleren zij een plan voor het vergroten van de leefwereld. Door vervolgens te prikkelen (3), lokken jongerenwerkers meiden uit om te reageren. Prikkelers kunnen de vorm hebben van informatie, activiteiten, het inschakelen van een rolmodel of een uitstapje naar plekken waar meiden nooit zijn geweest. Door ten slotte een meisje te bekrachtigen (4) en te adviseren (5) stimuleren jongerenwerkers de bewustwording.

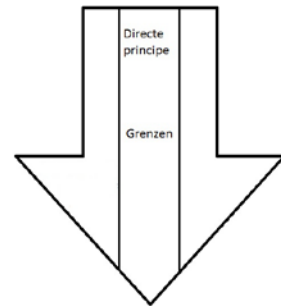
5. GRENZEN



'Ik denk dat ze dat ook wel waarderen, dat ik die grenzen aangeef. Dat ze dat ook erg nodig hebben. Want ik denk: als ik die grens niet zou geven en ze kunnen gewoon over mij heen lopen, of als ik bijvoorbeeld heel lief en aardig gevonden wil worden en alles maar toelaat.(...) Dat is wel hartstikke leuk en dan zouden ze me heel lief vinden. Maar uiteindelijk gaan ze ook weg bij mij. Dan zouden ze ook niet meer terug komen, want ze hebben niks te halen bij mij. Ze kunnen niks van mij leren.'

1. Wat houdt grenzen in?

Het methodische principe grenzen gaat om het stellen, bewust maken en handhaven van grenzen ten aanzien van grensoverschrijdend gedrag. Om meiden bewust te maken van algemeen geaccepteerd gedrag en van wat hun gedrag teweegbrengt bij anderen, wordt er binnen het meidenwerk aandacht besteed aan grenzen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van het stellen en handhaven van regels. Het is een middel om meiden op te voeden en te leren hoe zij op een gewenste manier met elkaar omgaan in het meidenwerk. Regels worden vaak niet door de organisatie vastgesteld, maar door de jongerenwerkers in overleg met de meiden zelf.



'Wat is er nodig om er hier iets gezellig van te maken. Daar begin ik altijd weer mee in een nieuwe groep. Dat ze mee willen werken met een gezellige meidenclub en dat dit aan hun is. Zetten we op papier en zetten zij hun handtekening onder. Dan hebben zij zelf bedacht hoe zij een meidenclub gezellig maken. En ook komen ze er zelf wel op dat je niet mag fluisteren en dat je moet luisteren als iemand wat zegt. En dan probeer ik door te vragen, wat gaan we dan doen als het toch gebeurt? Dan moet iemand naar buiten, nou als het nog niet gaat dan kan die hier niet zijn want dan is het niet leuk. Dan is het belangrijk dat je het ook doet, consequent zijn. Zelf zijn ze dat absoluut niet.'

2. Wat is de rol van grenzen in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Het werken met grenzen heeft een direct effect op het bereiken van agency. Het stellen en handhaven van grenzen draagt direct bij aan de ontwikkeling van het kritische bewustzijn (wat is

algemeen geaccepteerd gedrag?). Daarnaast wordt door het stellen en handhaven van grenzen de (sociale) veiligheid vergroot (wat de basis vormt voor het bereiken van agency).

3. Hoe is grenzen opgebouwd?

Binnen het meidenwerk wordt er op twee manieren aandacht besteed aan het stellen en handhaven van grenzen. Dit gebeurt middels (1) preventie en (2) het corrigeren van grensoverschrijdend gedrag. Van belang is het samen opstellen van regels (meiden hebben op deze manier inspraak in de omgangsvormen van het meidenwerk) en het stellen van grenzen door de jongerenwerker (dit mag niet).

Bij (1) preventie gaat het om het creëren van duidelijkheid over de gewenste omgangsvormen. Hier denkt de jongerenwerker in de voorbereiding na over mogelijke kaders en grenzen.

Vervolgens is het belangrijk dat de jongerenwerker in contact met meiden duidelijk is over de gewenste omgangsvormen.



'Structuur geven. (...) Dat ze ook weten van: oké, daar is de grens van mij.'

Hiernaast wordt ook (2) grensoverschrijdend gedrag gecorrigeerd. Bij het corrigeren van gedrag van meiden wordt gewerkt vanuit een positieve benadering. Zo probeert de jongerenwerker zelf het goede voorbeeld te geven, wordt er geprobeerd om het negatieve gedrag om te zetten naar positief gedrag en wordt geprobeerd om de aandacht te verplaatsen. .



'Dus het gaat ook om gedrag en corrigeren en laten zien wat wenselijk gedrag is.'

In het corrigeren van grensoverschrijdend gedrag is wegsturen het laatste redmiddel, omdat het uitgangspunt van het meidenwerk is dat ieder meisje of jonge vrouw wordt geaccepteerd en gewaardeerd om wie zij is. Het wegsturen van een individu staat haaks op die onvoorwaardelijke acceptatie. Vooraf aan het wegsturen is er vaak al gepraat, heeft de jongerenwerker al waarschuwingen gegeven en is er geprobeerd om het negatieve gedrag om te zetten naar positief gedrag. Het is essentieel dat de jongerenwerker alert is op grensoverschrijdingen en daarnaar handelt.



‘Ja, ik stuur ze weg. Als ze niet normaal kunnen doen, mogen ze weg. Mogen ze even af gaan koelen. En dan mogen ze terugkomen. En als het niet gaat, komen ze volgende week maar terug.’

Welke methode ook wordt gekozen om ongewenst gedrag te corrigeren, het streven is altijd om in contact te blijven met een meisje. Het gesprek is nodig om een meisje de gelegenheid te bieden om te leren van wat er mis is gegaan en haar fouten te herstellen.

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij grenzen?

Ook binnen het methodische principe grenzen heeft de jongerenwerker verschillende rollen. Bij dit methodische principe zijn dat de rollen van (1) onderzoeker, (2) samenwerkingspartner, (3) gesprekspartner en als laatste (4) pedagoog. De jongerenwerker onderzoekt (1) welke grenzen er gesteld moeten worden binnen de meidengroep, eventueel met behulp van collega's. Deze grenzen moeten (2) besproken of bedacht worden met de meidengroep. De jongerenwerker gaat in gesprek met meiden over wat algemeen geaccepteerd gedrag is, zodat zij zich (3) bewust worden van wat hun gedrag teweeg brengt bij anderen. Hier vanuit kan en moet de jongerenwerker (4) duidelijk zijn over de gewenste omgangsvormen en hierin consequent handelen.



De jongerenwerker moet zich bij het methodische principe grenzen bewust zijn van algemeen geaccepteerd gedrag en accepteren dat het meidenwerk een plek is waar over grenzen gegaan mag en kan worden, zonder dat een meisje uitgesloten wordt van het meidenwerk (De Boer & Metz, 2014).

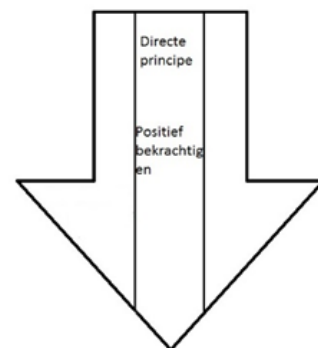
6. POSITIEF BEKRACHTIGEN



'Positieve feedback geven. En kleine stapjes geven die haalbaar zijn.'

1. Wat houdt positief bekrachtigen in?

Positief bekrachtigen is het actief benoemen van de kwaliteiten van meiden. Het positief bekrachtigen houdt in dat jongerenwerkers meiden niet straffen voor dingen die ze fout gedaan hebben, maar bewust maken van wat goed gaat en belonen voor stappen die ze zetten.



Meiden zijn op een andere manier kwetsbaar dan jongens. Meiden zijn over het algemeen onzeker en hebben een laag zelfbeeld (Boomkens & Metz, 2015), wat met name beïnvloed wordt door het lichaamsbeeld (Nijhof & Engels, 2015). Ook horen zij door maatschappelijke rolverwachtingen soms minder vaak waar zij goed in zijn en waar zij zich, buiten de klassieke vrouwenrollen, in kunnen ontwikkelen (De Boer & Metz, 2015). Aangenomen wordt dat meiden gevoelig zijn voor complimenten (Boomkens & Metz, 2015). Door meiden positief te bekrachtigen, krijgen zij meer zelfvertrouwen, wat weer een positieve invloed heeft op het zelf vorm willen geven aan hun eigen leven (De Boer & Metz, 2015).

2. Wat is de rol van positief bekrachtigen in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Door het positief bekrachtigen van individuele meiden en de meiden als groep, geeft de jongerenwerker erkenning en waardering voor hun positief gedrag. Dit is een manier om bij te dragen aan de versterking van het zelfvertrouwen van meiden. Ook helpt het positief bekrachtigen in de bewustwording van wie meiden zijn en wat ze kunnen, wat weer belangrijk is voor de stimulering van een positieve (identiteit)ontwikkeling. Het positief bekrachtigen kan een belangrijke rol spelen in de empowermentprocessen. Door een meisje te wijzen op wat zij goed doet, kan bijvoorbeeld het geloof in de eigen kracht toenemen, wat een positief effect heeft op het bereiken van agency.



Wil je meer lezen over empowermentprocessen? Lees dan verder in de theoretische verdieping van dit handboek.

3. Hoe is positief bekrachtigen opgebouwd?

Binnen het meidenwerk wordt er op drie manieren aandacht gegeven aan het principe positief bekrachtigen. Door (1) te denken vanuit de krachten van een meisje denken de jongerenwerkers uit een positief kader, dit is een hulpmiddel om tot positief bekrachtigen te komen.



‘Maar de kracht van wat hier staat is dat ze kijken wat ze kunnen. De positieve benadering is voor mij het belangrijkste. Kijken naar wat ze kunnen en die ontwikkelen in hun leven.’

Vervolgens gaat de jongerenwerker (2) actief op zoek naar waar meiden goed in zijn en onderzoeken de onzekerheden van een meisje. Zo weet de jongerenwerker op welke terreinen het nodig is om haar zelfvertrouwen en bewustwording van eigen kunnen te stimuleren. Als dit helder is, dan is het noodzakelijk om daadwerkelijk positief te bekrachtigen, middels (3) het benoemen van kwaliteiten.



Door positief te bekrachtigen kunnen meiden dingen gaan onderzoeken en uitproberen die zij zonder die stimulans misschien niet hadden gedaan. Daarnaast draagt dit positief bekrachtigen bij aan het ontwikkelen van meer zelfvertrouwen. Meiden leren dat ze dingen kunnen die ze in eerste instantie misschien niet hadden gedaan en worden zich bewust van de dingen waar ze goed in zijn. Dit grensverleggende aspect, dat schuilgaat in het resultaat van positief bekrachtigen, draagt bij aan het doel van het meidenwerk (De Boer & Metz, 2015).

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij positief bekrachtigen?

De jongerenwerker heeft bij het methodische principe positief bekrachtigen de rol van (1) onderzoeker, (2) samenwerkingspartner en (3) bekrachtiger. De jongerenwerker (1) onderzoekt waar de krachten en talenten liggen van een meisje en maakt het meisje hier (2) ook bewust van. Dit kan door bijvoorbeeld in gesprek te gaan met het meisje (meer informatie staat hierover in paragraaf 4.3). Als laatste moet de jongerenwerker het meisje ook echt (3) positief

bekrachten. Dit kan door te benoemen waar haar krachten of talenten liggen of haar hier zelf achter te laten komen. Bij dit proces betreft de jongerenwerker de groep zoveel mogelijk, waardoor meiden met en van elkaar leren.

7. WERKEN MET DE OMGEVING

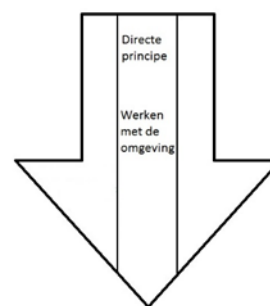


'Meestal is het zo dat de meiden via via worden bereikt. Ze worden vaak door vriendinnen mee genomen en zo raken ze bekend met de [jongerenwerker] of met de organisatie.'

'Dat kan schoolmaatschappelijk werk zijn, dat kan eh... ja, het ligt eraan hoe oud ze zijn. Politie. Maatschappelijk werk, stadsdeel overleggen-, opvoedingsondersteuning. Eh... ja, of met de ouder zelf. Leerkrachten op school.'

1. Wat houdt werken met de omgeving in?

Werken met de omgeving houdt in dat personen, netwerken, organisaties en voorzieningen worden ingeschakeld om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van meiden. Deze omgeving wordt betrokken als de jongerenwerker verwacht dat de omgeving positief kan bijdragen aan de ontwikkeling van het meisje. Tot nu toe wordt er al samengewerkt met ouders, peers en instituties om meiden te bereiken, om te signaleren en door te leiden.



Contact met ouders is belangrijk voor de veiligheid voor het meidenwerk, maar desondanks wordt er binnen het meidenwerk gediscussieerd over de wenselijkheid van ouderbetrokkenheid. Zo neemt de ene jongerenwerker alleen bij specifieke situaties contact op met ouders. Andere jongerenwerkers hebben helemaal geen contact. Weer andere jongerenwerkers kiezen ervoor om vaak contact op te nemen met ouders. Reden voor de terughoudendheid bij het betrekken van ouders is dat het regelmatig voorkomt dat meiden rondom rolverwachtingen en bewegingsvrijheid problemen hebben met hun ouders (De Boer & Metz, 2015).



Wil je meer lezen over het vergroten van de waargenomen eigen effectiviteit? Lees dan verder in de theoretische verdieping van dit handboek.

2. Wat is de rol van werken met de omgeving in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Tot nu toe wordt er samengewerkt met ouders, peers en instituties om meiden te bereiken, om te signaleren en om meiden door te leiden. Om meiden de gelegenheid te bieden om agency te verwerven betekent het dat jongerenwerkers ervoor moeten zorgen dat meiden participeren in het meidenwerk. Als meiden specifieke vragen hebben of toe zijn aan een volgende stap worden zij doorgeleid naar anderen.

De omgeving kan meer bijdragen aan de ontwikkeling van meiden dan tot nu toe gebeurd. Nieuw zou dan zijn dat jongerenwerkers de omgeving van meiden gaat betrekken als leeromgeving voor het vergroten van de waargenomen eigen effectiviteit, het ontwikkelen van een kritisch bewustzijn en ten slotte het experimenteren met het verwerven van agency. Wel vraagt het dat de jongerenwerker op een andere manier gaat samenwerken met die omgeving.

3. Hoe is werken met de omgeving opgebouwd?

In het werken met de omgeving van meiden wordt een onderscheid gemaakt tussen (1) ouderbetrokkenheid, (2) de peergroep en (3) de institutionele omgeving.

Contact met (1) ouders is belangrijk voor de veiligheid voor het meidenwerk, al is dit niet vanzelfsprekend voor alle jongerenwerkers die met meiden werken.



'Ik heb nog nooit met moeders en ook nog nooit met vaders gesproken.'

'Dat is trouwens heel vanzelfsprekend voor mij, in het meidenwerk, om contact met ouders te hebben.'

Het betrekken van ouders kan door voorlichtingen geven of door hen bijvoorbeeld een keer uit te nodigen bij een activiteit. De ouderbetrokkenheid kan helpen bij het creëren van vertrouwen bij de ouders, waardoor meiden zich eerder op hun gemak voelen en open staan voor de bijdrage van het meidenwerk.



INSTEMMING VAN OUDERS

Ouders spelen een andere rol met betrekking tot veiligheid bij meiden dan bij jongens: bij meiden blijken ze meer beschermend te zijn (De Boer & Metz, 2014). Wanneer bijvoorbeeld de buurt waar het meidenwerk is gevestigd niet veilig wordt bevonden door ouders, mogen meiden vaak niet eens deelnemen aan het meidenwerk

(Boomkens & Metz, 2015; Hornby-Turner, Hampshire & Pollard, 2014; McDonald, Deakin & Aalborg, 2010; Carver, Timperio, Hesketh & Crawford, 2010; Dwyer et al., 2006). Zo maken ouders van dochters zich vaker zorgen over de veiligheid van hun dochters. Hiernaast zijn ouders van meiden specifiek bang voor het risico op ongewenste seksuele activiteiten, mishandeling of ontvoering (Carver et al., 2010; Dwyer et al., 2006). Dit resulteert in dat ouders willen dat hun dochter voor het donker thuis is (Dwyer et al., 2006) en vinden zij het niet fijn als hun dochter alleen over straat loopt (Carver et al., 2010).



'We hebben laatst een moeder-dochter-dag georganiseerd. De eerste keer kwamen al 15 moeders. Er was dus behoefte. Ze willen graag om het hoekje kijken of ze willen graag iets met hun dochter doen. Maar hierdoor wordt je dus een bekend gezicht, waardoor de moeders de dochters makkelijker laten gaan.'



Naast de zorgen die ouders hebben over de veiligheid van hun dochters blijkt dat ouders ook een rol spelen in de vriendschappen van hun dochters. Zo blijkt uit een onderzoek dat met name moeders meer betrokken zijn in de vriendschappen van hun dochters (Updegraff, McHale, Crouter & Kupanoff, 2001). Deze betrokkenheid uit zich in het monitoren van de vriendschappen en het tonen van interesse in de vriendschappen uit 'respect voor hun behoefte aan autonomie'. Ook blijkt dat moeders meer tijd spenderen in het bijzijn van dochter en haar vrienden. Updegraff et al. (2001) verklaren dit aan de hand van het gevoel van verantwoordelijk voor het aanmoedigen van vriendschappen, juist omdat meiden in deze fase hechte vriendschappen opbouwen (Hill & Lynch, 1983 In: Updegraff et al., 2001).

Het contact met de (2) peergroep heeft twee functies; enerzijds kan een jongerenwerker informatie verkrijgen over hoe het met het meisje gaat, bijvoorbeeld als ze lang niet is geweest. De vriendinnengroep kan op een ongedwongen manier een schakel zijn tussen de jongerenwerker en het meisje en hierdoor kan de jongerenwerker inspelen op de situatie en eventueel een helpende hand bieden. Anderzijds kunnen nieuwe meiden bereikt worden met behulp van de vriendinnengroep



'Ga ik een beetje rondvragen van: weet jij al wat van eh ... Want die meiden weten alles van elkaar. En dan zeg ik: hé, weet jij al wat van eh? En dan zegt één van die deelnemers van: ja ... ze is laatst opgepakt door de politie ...

Als laatst maakt de jongerenwerker gebruik van de (3) institutionele omgeving van het meisje. Hiermee wordt bijvoorbeeld politie, school en hulpverlening bedoeld. Door met hen samen te werken kan de jongerenwerker een bepaald probleem aanpakken of een bepaalde behoefte realiseren.



Eerder in deze paragraaf is al benoemd dat de omgeving meer kan bijdragen aan de ontwikkeling van meiden dan tot nu toe gebeurd. Een kans voor het meidenwerk is het besteden van aandacht aan de kwaliteit van de omgeving buiten het meidenwerk, waarin meiden participeren. Niet iedere omgeving is geschikt als leeromgeving voor het verwerven van agency. Daarvoor is het nodig dat de omgeving aan een viertal randvoorwaarden voldoet.

De eerste randvoorwaarde is dat er in de omgeving ruimte is voor de inbreng (zeggenschap) van meiden in de besluitvorming. Dit is nodig omdat meiden in de interactie met hun omgeving leren van de eigen ervaringen. Als deze ervaringen negatief zijn of geen resultaat opleveren, heeft dit tot gevolg dat zij zich juist minder als agent gaan gedragen.

De tweede randvoorwaarde is dat de geboden mogelijkheden aansluiten bij het niveau van functioneren (capaciteiten) van de individuele meiden. Het vermoeden bestaat dat wanneer meiden overvraagt of onvoldoende uitgedaagd worden, zij zich passief opstellen of terugtrekken.

De derde randvoorwaarde is dat meiden zich prettig voelen in de context waarbinnen zij participeren. Ook hiervoor geldt dat wanneer meiden zich niet prettig voelen in een bepaalde omgeving, zij zich passief opstellen, terugtrekken of zelfs afhaken. De vierde randvoorwaarde is de aanwezigheid van volwassenen die kunnen zorgen voor een positief pedagogisch klimaat, kunnen fungeren als bron van vaardigheden en kennis, indien nodig belemmeringen kunnen wegnemen en ten slotte meiden positief kunnen bekrachtigen en kunnen motiveren. Afwezigheid van volwassenen die deze rol kunnen vervullen is om twee redenen een probleem. Meiden hebben geen

toegang tot de vaardigheden en ervaringen van volwassenen wat ervoor kan zorgen dat zij onnodig lang doen over het uitvoeren van bepaalde ideeën of het uiteindelijk mislukt. Ook bestaat er het risico dat groepen jongeren eigen omgangsvormen, waarden en gedragingen ontwikkelen die niet alleen afwijken van de burgercultuur, maar ook haaks staan op de omgangsvormen die de basis zijn van agency (Boomkens, Nijland & Metz, unpublished).

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij werken met de omgeving?

De jongerenwerker heeft bij het methodische principe werken met de omgeving de rol van (1) onderzoeker, (2) samenwerkingspartner en (3) als schakel. Om met de omgeving te kunnen werken, is het nodig dat de jongerenwerker (1) weet wie zich in de sociale omgeving van het meisje bevinden. Het is van belang dat de jongerenwerker (2) samen met de meiden een netwerk opbouwt en onderhoudt (De Boer & Metz, 2015). In het werken met de institutionele omgeving omschrijven (3) jongerenwerkers zichzelf als een schakel, waarbij zij signaleren en doorverwijzen. Hiervoor heb je kennis nodig van de sociale kaart, zodat je weet waar je met een bepaalde vraag moet zijn (De Boer & Metz, 2015).

Wanneer het jongerenwerk de omgeving gaat inzetten als leeromgeving voor het verwerven van agency is het de taak van het jongerenwerk om aandacht te besteden aan de kwaliteit van de omgeving buiten het meidenwerk waarin meiden participeren.



De jongerenwerker gaat in het werken met de omgeving uit van de ontwikkelingskansen van het meisje en vanuit dat uitgangspunt wordt contact gezocht (De Boer & Metz, 2015).

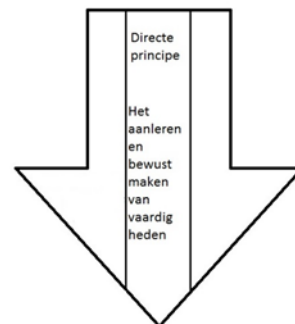
8. HET AANLEREN EN BEWUSTMAKEN VAN VAARDIGHEDEN



‘Meiden zeggen al snel dat zij iets niet kunnen. Als jongerenwerker werk je hieraan; “de motor starten”. ‘

1. Wat houdt aanleren en bewust maken van vaardigheden in?

Het bewust zijn van en het hebben van relevante vaardigheden is nodig om zelf invulling te kunnen geven aan het eigen leven. Ook wordt het beschikken over vaardigheden gezien als een beschermende factor. Het is daarom belangrijk dat het meidenwerk meiden de gelegenheid biedt om zich de relevante vaardigheden eigen te maken. Wanneer een meisje de vaardigheden mist om zelf (meer) invloed uit te kunnen oefenen op haar eigen leven, heeft de jongerenwerker de taak om het meisje een leeromgeving te bieden waar zij zich deze vaardigheden eigen kan maken. Ook komt het voor dat een meisje wel over bepaalde vaardigheden beschikt, maar zich niet bewust is van haar capaciteiten. Dit kan komen door onzekerheid of doordat deze vaardigheden nooit als zodanig benoemd zijn door haar omgeving. Jongerenwerkers hebben dan de taak meiden bewust te maken van die vaardigheden.



Ook voor jongens is het kunnen beschikken over bepaalde vaardigheden belangrijk. De type vaardigheden en de manier waarop daar binnen het jongerenwerk aan wordt gewerkt, verschilt van de aanpak van meiden. Zo is het bijvoorbeeld belangrijk om bij meiden te werken aan de weerbaarheid en het zelfbeeld. Het bewustmaken van vaardigheden is seksspecifiek omdat meiden sneller geneigd zijn om te zeggen ‘dat kan ik niet’, terwijl zij volgens de jongerenwerkers wel de vaardigheden hebben om dat te kunnen (Boomkens & Metz, 2015).

2. Wat is de rol van aanleren en bewust maken van vaardigheden in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Het beheersen van de vaardigheden die nodig zijn voor het uitoefenen van agency is noodzakelijk om vorm te kunnen geven aan het eigen leven. Het aanleren en bewust worden van vaardigheden zorgt ervoor dat meiden uiteindelijk zelf aan hun doelen kunnen werken,

waarmee zij mogelijk in de toekomst ook in staat zijn om de problemen zelf op te lossen. Aanvullend draagt het beschikken over bepaalde vaardigheden bij aan het geloof in eigen kunnen. Wanneer je als meisje weet dat je over bepaalde vaardigheden beschikt ben je zekerder van jezelf. Je gelooft meer in jezelf en in je eigen kunnen. Dit geloof in jezelf is zeer belangrijk voor meiden om hun eigen leven vorm te geven (zie hoofdstuk 4, waarbij dit geloof in jezelf 'eigen-effectiviteit' wordt genoemd).



'Door meiden bewust te maken van wat ze kunnen groeit hun zelfvertrouwen en hierdoor durven ze meer zichzelf te zijn.'

'Meiden komen eerder uit de slachtofferrol en zien dat ze invloed hebben op bepaalde situaties. Hierdoor durven ze ook over hun toekomst na te denken.'



Een aandachtspunt binnen het methodische principe aanleren en bewust maken van vaardigheden is de factor tijd. Het komt veelvuldig voor dat er meerdere vaardigheden aangeleerd moet worden aan een meisje om een eigenaarschap over hun eigen leven te verwerven (of om hier de eerste stap in te zetten) (Masterclass meidenwerk, 2016). Het bewust maken en aanleren van vaardigheden wordt vervolgens bemoeilijkt doordat veel meiden een laag zelfbeeld hebben waardoor zij het lastig vinden om positief gedrag bevestigd te krijgen (Boomkens & Metz, 2015). Het komt dan ook regelmatig voor dat alleen het bewust worden van (ontbrekende) vaardigheden, een tijdrovend proces is. Vervolgens moet een meisje de noodzaak in (leren) zien van het leren van de benodigde vaardigheid. Jongerenwerkers geven aan dat het noodzakelijk is om meiden constant bewust te blijven maken van hun vaardigheden en hun hand moeten blijven toereiken om ontbrekende vaardigheden aan te willen leren (Masterclass meidenwerk, 2016).

3. Hoe is aanleren en bewust maken van vaardigheden opgebouwd?

Het aanleren en bewust maken van vaardigheden kent verschillende stappen. Door het (1) voeren van (individuele) gesprekken, het geven van (kleine) opdrachten, door meiden bij activiteiten te betrekken en inzicht krijgen in de vaardigheden van meiden.

Vervolgens draagt het (2) actief benoemen van vaardigheden van meiden bij aan het bewustwordingsproces van de vaardigheden waarover ze beschikken. Dit kan worden versneld

door het stellen van (prikkelende) vragen (bijvoorbeeld over vertoond gedrag) waardoor meiden hierover gaan nadenken.



'Meiden zijn niet gewend om te horen wat ze kunnen of wat ze goed doen. Niet dat mensen het niet vertellen, meiden horen het gewoon niet. Je moet er echt stil bij staan en een moment van maken als je vertelt dat ze iets goed doen of als je ze een compliment geeft. Als je dit niet doet, blijft dit niet hangen.'

'Door te focussen op het positieve in plaats van het negatieve, krijgen meiden uiteindelijk een positiever zelfbeeld'

Hierna is het van belang om (3) in gesprek te gaan met meiden over hun huidige leven en hun toekomstdromen. Zo wordt er achterhaald welke vaardigheden een meisje nog moet verwerven om haar toekomstdromen te verwezenlijken. Als duidelijk is wat geleerd kan worden, (4) speelt de jongerenwerker daarop in door gericht activiteiten aan te bieden om de benodigde vaardigheden te ontwikkelen. Mocht het meisje meer baat hebben bij een individuele training of gerichte hulpverlening wijst de jongerenwerker het meisje hier naar door.



'Het kost echt veel tijd om meiden bewust te maken van hun vaardigheden en ook om deze aan te leren. Dit is echt lastig, omdat je niet gelijk effect of resultaat ziet van je inzet als professional'.

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij aanleren en bewust maken van vaardigheden?

De jongerenwerker heeft bij het methodische principe aanleren en bewust maken van vaardigheden de rol van (1) onderzoeker, (2) gesprekspartner, (3) bekrachtiger, (4) programmeur en (5) als schakel. Om vaardigheden aan te kunnen leren of om een meisje hier bewust van te maken is het (1) nodig om te weten over welke vaardigheden een meisje beschikt. Dit kan door op te treden als (2) gesprekspartner. Als de jongerenwerker zicht heeft op de vaardigheden, is het noodzakelijk om deze (3) te benoemen en indien er vaardigheden aangeleerd moeten worden, (4) biedt de jongerenwerker gerichte activiteiten aan om te oefenen. Als laatste (5) heeft de jongerenwerker de mogelijkheid om specifieke hulpverlening in te zetten, waardoor de jongerenwerker signalen oppakt en fungeert als schakel.

INDIRECTE PRINCIPES

Indirecte principes zijn methodische principes die indirect invloed hebben op het verwezenlijken van het doel van het meidenwerk. Dit betekent dat er via deze methodische principes meer perspectief is op het behalen van het doel van het meidenwerk. Er zijn twee methodische principes indirect: kennen en aansluiten bij behoeften.

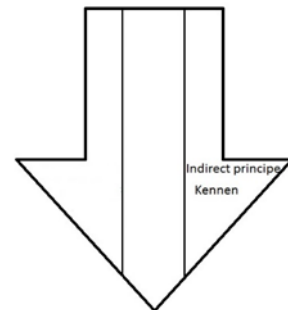
9. KENNEN



'Weet je, door die vragen te stellen, leer ik dat kind beter kennen, en probeer ik meer inzicht te krijgen in: okay, hoe ... hoe ... ja, wat voor kind is dit? En wat speelt er in haar leven? En hoe gaat ze met dingen om? En toen kon ik wel een beetje ... ja, dingen wat plaatsen ... beter plaatsen zeg maar. Dat wil niet zeggen dat ik haar heel goed ken en dat ik op alles een antwoord heb, maar ik had wel een beter beeld van haar.'

1. Wat houdt kennen in?

Bij het methodische principe *kennen* gaat het niet alleen over weten wie het meisje is, maar ook over weten wat het karakter, de onzekerheden, de dromen, de beperkingen en de talenten van het meisje zijn en welke beschermende en risicofactoren een rol spelen in haar leven. Door het meisje goed te kennen weet de jongerenwerker welke ontwikkelingsperspectieven en welke ondersteuningsbehoefte het meisje heeft.



'Wat is voor mij het gevoel dat ik een meisje ken, ja als eigenlijk gewoon een open gesprek hebben gehad. Het is echt fijn als ze open en eerlijk durfde te zijn. Als je het heel oppervlakkig houdt dan uhm dan heb ik niet echt het gevoel dat ik een meisje ken. Dan heb ik wel een gesprek met d'r gevoerd, maar nog niet echt een diepgaand gesprek.'



Het seksespecifieke aan dit methodische principe is de manier waarop de jongerenwerker het meisje leert kennen. Over het algemeen wordt aangenomen dat meiden meer praten dan jongens. Binnen het meidenwerk wordt er daarom meer gesproken, terwijl bij het werken met jongens de focus ligt op het doen van activiteiten (Boomkens & Metz, 2015).

2. Wat is de rol van kennen in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Kennen zelf levert geen directe bijdrage aan de doelen van het meidenwerk. Het kennen van de meiden is van belang om ze gericht te kunnen ondersteunen en stimuleren in hun ontwikkeling. Doordat de jongerenwerker het meisje kent weet zij wat per meisje factoren zijn die het behalen van agency van meiden in de weg staan of juist bevorderden. Hierdoor weten jongerenwerkers welke mogelijkheden er zijn voor het ondersteunen van het meisje.

3. Hoe is kennen opgebouwd?

Concreet wordt kennen gerealiseerd door (1) belangstelling te tonen, (2) te observeren en (3) te praten. Hierdoor raakt de jongerenwerker op de hoogte van relevante dingen in het leven van een meisje. Bij het tonen van (1) belangstelling is het belangrijk dat de jongerenwerker laat voelen aan het meisje (of jonge vrouw) dat het oprechte interesse is. Deze oprechte interesse staat in verband met het (3) praten omdat er tijdens het praten vragen gesteld worden door de jongerenwerker aan het meisje of jonge vrouw.



'Wat speelt er zich af in hun leefwereld? Dan ben je je aan het verdiepen in het meisje.'

Het (2) kijken helpt om het gedrag van een meisje te observeren tijdens een gesprek, activiteit of haar gedrag in de groep.



't Is heel veel kijken. Ik kijk heel veel ... omdat ik in hun doen en laten kan zien wat voor type meiden het zijn.'

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij kennen?

De jongerenwerker speelt een centrale rol in het (leren) kennen van een meisje. Het is namelijk de jongerenwerker die werkt met meiden, die moet weten wie het meisje is, waar haar krachten liggen, wat haar zorgen zijn en welke behoeften zij heeft om goed aan te kunnen sluiten bij de ontwikkeling van het meisje of jonge vrouw. Hiertoe vervult de jongerenwerker de rol van (1) onderzoeker en van (2) gesprekspartner. Om een meisje te (leren) kennen is het nodig dat (1) de jongerenwerker zowel in de groep als individueel aandacht geeft aan een meisje of jonge vrouw. Dit kan door de eerder genoemde technieken in te zetten, zoals benoemd bij de opbouw van dit methodische principe. De jongerenwerker toont belangstelling in het meisje door met haar te praten, observeert haar en vertoont oplettend gedrag. Onderdeel van het leren kennen van een meisje kan zijn het organiseren van activiteiten of een meisje stimuleren om deel te nemen aan activiteiten om zo meer inzicht te krijgen in de persoon.

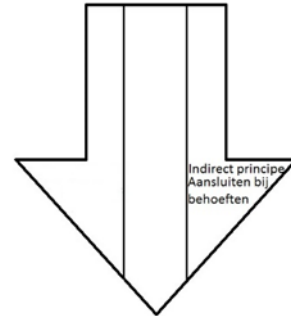
10. AANSLUITEN BIJ DE BEHOEFTE



‘Het moet in hun belevingswereld zitten.’

1. Wat houdt aansluiten bij de behoeften in?

Bij het methodische principe aansluiten bij de behoeften wordt het zoeken van aansluiting bij de persoon, mogelijkheden en dromen van het meisje en de wereld waarin zij leeft bedoeld. Het betreft een klassieker uit het sociaal werk, wat ook bekend staat als het zoeken naar de vraag achter de vraag (oftewel vraaggericht werken). Het kan gaan om iets waar de meiden specifiek om vragen, maar ook om iets wat de jongerenwerker zelf signaleert, wat we de onbewuste behoefte noemen (Boomkens & Metz, 2015). Het gaat erom datgene te doen en te bieden wat bijdraagt aan wat het specifieke meisje of de groep nodig heeft.



De behoeften van meiden liggen vaak op andere gebieden dan de behoeften van jongens. Dit komt omdat meiden te maken hebben met andere rolverwachtingen en mogelijkheden dan jongens. Daarnaast blijkt ook dat meiden in tegenstelling tot jongens makkelijker te motiveren zijn om activiteiten zelf te organiseren, omdat zij vaak initiatiefrijker zijn dan hun mannelijke leeftijdsgenootjes (Boomkens & Metz, 2015).

2. Wat is de rol van aansluiten bij de behoeften in relatie tot het doel van het meidenwerk?

Door aan te sluiten bij de persoonlijke behoefte van een meisje of groep meiden, stimuleren jongerenwerkers gericht de ontwikkeling van het individuele meisje en/of de groep. Werken vanuit de behoefte is zowel een manier om meiden te motiveren om te werken aan hun ontwikkeling als een manier om er voor te zorgen dat de aangedragen mogelijkheden en processen afgestemd zijn op de persoon van het meisje. Het verschilt namelijk per meisje wat de ontwikkelingsbehoeften, ontwikkelingskansen en beschermende factoren en risicofactoren zijn. Alleen door het aanbod qua inhoud en vorm hierop af te stemmen, kan het meidenwerk meiden ondersteunen in het verwerven van agency.



‘Doordat je ze leert kennen, kan je beter aansluiten bij hun behoefte.’

3. Hoe is aansluiten bij de behoeften opgebouwd?

In het meidenwerk wordt het aansluiten bij de behoeften gerealiseerd door een programma te ontwerpen dat een antwoord vormt op de ontwikkelingsbehoeften en leefomstandigheden van de individuele meiden. Voor het ontwerpen van het programma kan gebruik worden gemaakt van alle directe principes en beschikbare middelen zoals films, sociale netwerken of een uitstapje maken.

Aansluiten bij de behoeften van meiden betekent overigens niet dat de jongerenwerker precies doet wat de meiden vragen. Het aansluiten bij de behoeften gaat er om datgene te doen en te bieden wat bijdraagt aan wat het specifieke meisje of de groep nodig heeft. Het kan gaan om iets waar de meiden specifiek om vragen, maar ook om iets wat de jongerenwerker zelf signaleert (in dit laatste geval gaat het om de onbewuste behoeften van meiden). De jongerenwerker beslist dan vanuit de doelen van het meidenwerk wat zij de meiden biedt om zich verder te kunnen ontwikkelen. Onderdeel van het aanbod is dan wel meiden bewust maken van hun latente behoeften. Bewustzijn van eigen behoeften en ontwikkelingsvragen is onderdeel van de intrapersonlijke component en interpersoonlijke component van empowerment (meer informatie hierover in hoofdstuk 6).

Ruimte voor de inbreng (zeggenschap) van meiden in de besluitvorming over en uitvoering van meidenwerk is noodzakelijk in het aansluiten bij de behoefte. Juist wanneer het gaat over het ontwikkelen van zaken als waargenomen eigen effectiviteit, locus of control, kritisch bewustzijn en het verwerven van vaardigheden (luisteren, afspraken maken en handelen) is het nodig dat meiden kunnen leren van hun eigen ervaringen. Als deze ruimte al binnen het meidenwerk ontbreekt, gaan meiden zich afhankelijk gaan opstellen of negatieve ervaringen opdoen, waardoor zij juist minder geneigd zijn om zich in de toekomst als agent te gedragen.



Wil je meer lezen over het belang van participatie in het meidenwerk? Blader dan door naar de theoretische verdieping van dit handboek.



'Dus stel dat mijn meidenmeisjes met loverboys in aanraking zijn geweest, of meidenmeisjes die zitten heel veel op Facebook chat, of meidenmeisjes ... Of d'r wordt de hele tijd gepest op school, en we horen dat van veel meer meidenmeisjes. Of in de groep zelf. Dan gaan we het de week daarna erna over pesten hebben. Dan zoeken we vaak een leuke film op wat daarover gaat. Of soms een uitwerking daarover. In de Super Woman heb je heel veel knutseluitwerkingen. Ofwel ... ja, in verschillende vormen zoeken, een leuke vorm of een goeie vorm om dat bespreekbaar te maken.'

4. Wat is het aandeel van de jongerenwerker bij aansluiten bij de behoeften?

De jongerenwerker heeft hier de rol van programmeur. De jongerenwerker ontwerpt het aanbod van het meidenwerk zodanig dat het aansluit bij de behoeften van de meiden. Het ontwerpen vindt plaats op twee niveaus, (1) voor de lange termijn (hoe ziet het aanbod van meidenwerk er de komende periode uit) en (2) voor de korte termijn (wat ga ik vandaag doen met de groep en de individuele leden nu ik merk dat..).



'Soms heeft een groep helemaal geen behoefte, maar je merkt wel dat het nodig is. Want als je ziet... de meiden hier..... met bepaalde kleding, met bepaald haar. Maar ja je krijgt daar wel bepaalde reacties op.... Daar zijn ze zich helemaal niet van bewust, dus dan merk je van: ja, dat is dan wel nodig om die meiden daarover voor te lichten. En dat doe je dan wel in een vorm die past. Maar laat je een leuke film zien, dan ga je daar een discussie over voeren. Of nodig je iemand uit die.. waar ze wel iets als voorbeeld in zien.... Dan komt het wel over, want de boodschap moet wel over komen.'

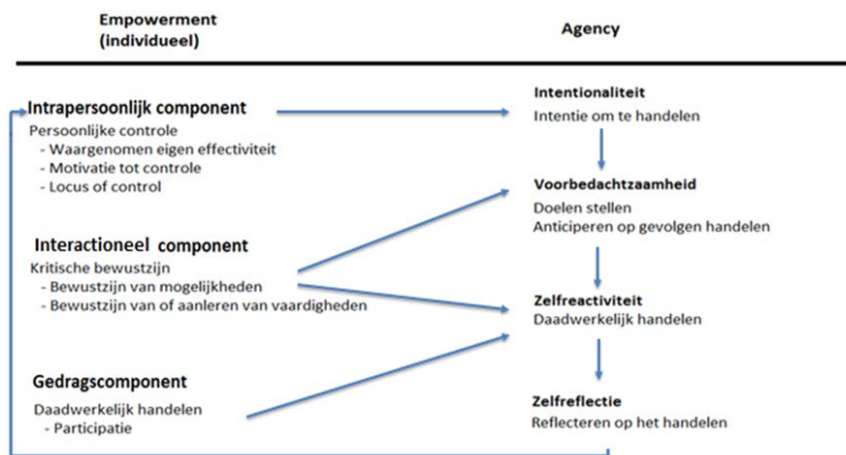


Belangrijk is dat het aanbod aansluit bij het niveau van functioneren (capaciteiten) van de individuele meiden. Het vermoeden bestaat dat wanneer meiden overvraagd of onvoldoende uitgedaagd worden, zij zich passief opstellen of terugtrekken (Boomkens, Nijland & Metz, unpublished).

INSTRUMENT ZELFVERSTERKING MEIDEN

Het instrument 'zelfversterking meiden' is een hulpmiddel dat door jongerenwerkers wordt gebruikt om een inschatting te maken van bij welke eigenschap van agency een individueel meisje of de groep meiden gestimuleerd kunnen worden en wat mogelijkheden zijn om het proces van zelfversterking te bevorderen. Het verbindt de theorie over het meidenwerk met het handelen van de jongerenwerkers. In figuur 6 laten we het instrument (blanco) zien en vervolgens leggen we uit hoe het te gebruiken is en geven we voorbeelden om te laten zien hoe er met het instrument kan worden gewerkt.

In de rechterkolom van het model zelfversterking van meiden (zie ook hoofdstuk 4; figuur 4, p.38) staan de vier eigenschappen van agency vermeldt.



Aan de hand van de omschrijving van eigenschappen kan de jongerenwerker kijken welke eigenschap voor individuele meiden of de groep als geheel het aanknopingspunt vormt. Dit betekent dat hier een knelpunt zit wat opgelost moet worden of dat het de uitgangssituatie is om met meiden een ontwikkelingsstap te kunnen zetten. Wanneer de eigenschap van agency waaraan gewerkt gaat worden is bepaald, kan de jongerenwerker in de linker kolom kijken naar welke empowermentprocessen ingezet kan worden om het meisje of de groep meiden te ondersteunen in het verwerven de volgende stap van agency.

Figuur 6. Instrument zelfversterking

Instrument zelfversterking meiden

Stap 1: Beschrijf een situatie van het meidenwerk

Stap 2: Wat is het doel dat je op dit moment als eerst aan wilt werken?

Stap 3: Welk niveau van Agency vindt dit probleem/doel plaats?

Stap 4: Welk niveau van Empowerment hoort hierbij?

Stap 5: Welke methodische principes zet je hierbij in en waarom?

Belangrijk is om te realiseren dat de startpositie per persoon en per groep kan verschillen en dus niet noodzakelijkerwijs begint bij intentionaliteit. Bovendien hoeft er niet altijd een probleem te zijn dat de aanleiding vormt om dit instrument te gebruiken. Het kan ook gebruikt worden om een meisje te ondersteunen bij het realiseren van specifieke ambities of te ondersteunen bij een volgende stap in het proces van volwassen worden. Als er met groepen meiden wordt gewerkt, is het verstandig om een analyse te maken van de groep als geheel en van meiden individueel. Het verschil is dan dat je niet alleen kijkt naar de mogelijkheden van de groep, maar ook naar de mogelijkheden van meiden individueel. Ook kun je individuele meiden in de groep in haar kracht zetten (zij is goed hierin, dus zij zal die taak vervullen).

In de volgende twee figuren werken we twee praktijkvoorbeelden uit. De eerste is gericht op een individueel meisje en het tweede voorbeeld betreft het versterken van de zelfversterking van een groep meiden.

Figuur 7. Praktijkvoorbeeld instrument zelfversterking meiden individueel

Instrument zelfversterking meiden

Stap 1: Beschrijf een situatie van het meidenwerk

Norah is 16 jaar (Marokkaanse afkomst) en heeft een stageplek waar het niet zo goed gaat. Zowel daar als op school houdt ze zich niet aan de gemaakte afspraken en komt ze bijna niet opdagen. Het liefst wil ze met beide stoppen. Dit is niet de eerste keer dat het lastig is om school vol te houden.
Ook de relatie met haar ouders en 3 oudere broers is complex. Ze slaapt daarom ook een aantal nachten in de week niet thuis. Norah rekent op een slaapplek op de bank bij verschillende mensen uit haar sociale netwerk.

Stap 2: Wat is het doel dat je op dit moment als eerst aan wilt werken?

De jongerenwerker en Norah richten zich op een gezonde deelname aan school & stage.

Stap 3: Welk niveau van Agency vindt dit probleem/doel plaats?

Intentionaliteit. Norah heeft niet de intentie om naar haar stage en school toe te gaan.

Stap 4: Welk niveau van Empowerment hoort hierbij?

De intentionaliteit wordt volgens het model beïnvloed door het interpersoonlijk component. Wellicht wil Norah niet meer naar school omdat ze denkt dat het te moeilijk voor haar is of ze merkt dat de gekozen studierichting toch niet bij haar past en dat ze daarom niet terug wil naar school (motivatie). Het kan ook zijn dat Norah de verantwoordelijkheid voor het teruggaan bij anderen legt: 'ze hebben de pik op mij', wat een externe locus of control betekent.

Stap 5: Welke methodische principes zet je hierbij in en waarom?

- Veiligheid, om een gesprek aan te kunnen gaan met Norah is het belangrijk dat zij zich veilig voelt. Daarom zullen we hier eerst aandacht aan moeten besteden.
 - Betekenisrelatie, omdat we als meidenwerkers van groot belang zijn in het groeiproces van een meisje;
 - Kennen, omdat het ontzettend belangrijk is wie het meisje daadwerkelijk is en wat haar wensen zijn. Oo kun je te weten komen welke behoefte achter haar schuilt;
 - Praten, omdat we door met het meisje te praten haar bewust willen maken van mogelijkheden en eigen kracht;
 - Vergroten van leefwereld, omdat vergroten van de horizon in leefwereld en haar kennis laten maken met andere leefwerelden. Daardoor kan zij zien welke opties er nog meer zijn;
 - Positieve motivatie, omdat wij het meisje positief willen labelen en dit is goed voor haar zelfvertrouwen en groeiproces. Dat kan ervoor zorgen dat ze meer gelooft in zichzelf, waardoor ze beter in staat is keuzes te maken;
- Aanleren / bewustmaken van vaardigheden, omdat wij denken dat het meisje niet is staat is en niet weet hoe ze aan bepaalde verwachtingen kan voldoen.

Let op! De intentie om iets te veranderen moet uiteindelijk altijd vanuit het meisje zelf komen. Als jongerenwerkers kun je door te werken binnen het interpersoonlijk gedragscomponent het meisje zelf tot deze keuzes laten komen. Maar je mag als jongerenwerker een meisje niet jouw eigen keuze opleggen.

Figuur 8. Praktijkvoorbeeld instrument zelfversterking van meiden groep

Instrument zelfversterking meiden

Stap 1: Beschrijf een situatie van het meidenwerk

Een groep van 7 meiden komen wekelijks in het meidenwerk. Deze groep vertoont grensoverschrijdend gedrag naar jongens uit hun omgeving. De meiden sturen seksueel getinte foto's van zichzelf naar verschillende jongens en ervaren de negatieve gevolgen op korte termijn hiervan op school (er wordt over hen geroddeld) en op straat (ze worden uitgescholden). De meiden ervaren een groot gevoel van schaamte en hopen dat niemand thuis erachter komt.

Stap 2: Wat is het doel dat je op dit moment als eerst aan wilt werken?

De jongerenwerker wil de groep meiden bewust maken van hun eigen gedrag gericht op hun grenzen (richting jongens uit hun omgeving).

Stap 3: Welk niveau van Agency vindt dit probleem/doel plaats?

Voorbedachtzaamheid. De meiden zich onvoldoende bewust geweest van de gevolgen van hun actie.

Stap 4: Welk niveau van Empowerment hoort hierbij?

Als jongerenwerker kun je werken in het interactionele component. Het is geen intentionaliteitsprobleem, omdat de meiden aangeven iets te willen veranderen. Als jongerenwerker kun je daarom eerst analyseren waar het mis gaat. Wellicht vertrouwen de meiden de jongens naar wie ze de foto's sturen te makkelijk of zijn ze zich niet bewust van de negatieve gevolgen op lange termijn. Hierbij kun je denken aan de foto's die altijd op internet blijven staan en waar ze later (bijvoorbeeld als ze solliciteren voor een baan) last van kunnen ondervinden. Als jongerenwerker kun je de groep meiden samen laten nadenken over de gevolgen op lange termijn van hun grensoverschrijdende gedrag of kun je nagaan of de meiden kennis of vaardigheden missen om hierop te kunnen anticiperen. Hierbij kun je denken aan dat ze niet weten hoe het internet werkt met plaatsen en altijd bewaren van foto's op lange termijn.

Stap 5: Welke methodische principes zet je hierbij in en waarom?

- Veiligheid, omdat meiden met jongens erbij zich minder veilig voelen en zich zodoende anders gaan gedragen. Bijeenkomst(en) met alléén meiden organiseren;
- Betekenisrelatie, omdat zodoende meiden (meer) belang hechten aan wat je hen (en elkaar) vertelt of wilt aanleren;
- Praten, omdat je elkaar beter kennen door te praten. Daardoor komt het "probleem" (makkelijker) boven water;
- Vergroten van leefwereld, omdat meer kennis en bewustzijn van de omgeving je leefwereld vergroot. Daardoor kunnen meiden ook zien hoe het anders kan.
- Grenzen, omdat in dit specifieke geval meiden er baat bij hebben om in te zien wat hun grenzen zijn en dat hun gedrag invloed heeft op het overschrijden van hun grenzen;
- Positieve bekrachtigen, omdat ander gedrag óók leuk is (motiveren om het anders te doen);
- Aanleren & bewust maken van vaardigheden, omdat de meiden niet (altijd) weten welk gedrag ook kan / werkt / passend is;
- Kennen, omdat het belangrijk is om de groep meiden te kennen, maar ook de individuele meiden erin. Door de groep en de meiden te kennen weet je wat zij belangrijk vinden, wat hun behoeften zijn etc;



OPDRACHT:

Probeer nu zelf het instrument zelfversterking van meiden uit! Neem een situatie en probeer de vragen te beantwoorden. De hoofdstukken 4 en 5 van dit handboek kunnen je hierbij helpen.

THEORETISCHE VERDIEPING

In dit hoofdstuk geven we een theoretische verdieping op de werking van het meidenwerk zoals die is beschreven in hoofdstuk 4. Dit doen we door een toelichting te geven op de vier centrale concepten agency, empowerment, participatie en veerkracht. Deze vier theoretische concepten beslaan namelijk meer dan wat tot nu toe is beschreven. Dit hoofdstuk bestaat uit vier op zichzelf staande paragrafen die onafhankelijk van elkaar gelezen kunnen worden. De samenhang tussen de concepten is reeds uitgewerkt in hoofdstuk 4.



AGENCY

Agency is een term die steeds vaker in de sociale wetenschappen opduikt. Het wordt vaak in relatie gebracht tot praktijken die zich richten op kwetsbare groepen zoals mensen die leven in armoede en de positie van vrouwen (Borovoy & Ghodsee, 2012; Charrad, 2010; Gonick, Renold, Ringrose & Weems, 2009; Samman & Santos, 2009; Pollack, 2008; McMunn, Bartley & Kuh, 2006; Tang & Anderson, 1999). Agency wordt door wetenschappers op verschillende manieren geïnterpreteerd (Charrad, 2010; Samman & Santos, 2009; Pollack, 2008; McMunn et al., 2006). Wat in alle interpretaties van agency naar voren komt, is dat dit het vermogen van mensen betreft om eigen beslissingen te nemen. In die zin verwijst agency naar het menselijke vermogen om bewust het eigen functioneren en levensomstandigheden te beïnvloeden (Bandura, 2006). Het gaat bij agency dus om het vermogen tot zelfsturing, waarbij individuen keuzes maken over het handelen en het daadwerkelijk handelen. Individen maken deze keuzes, in relatie tot het samenspel van intrapersoonlijke, gedrags- en omgevingsfactoren. Hiermee wordt agency ook beïnvloed door omstandigheden van buiten het individu. Denk bijvoorbeeld aan geloof, cultuur of opvoeding. Zoals Bandura het omschrijft: 'They are not simply onlookers of their behavior. They are contributors to their life circumstances, not just products of them.' (p.164). Dit betekent dat agency dus het best kan worden beschreven als het vermogen van mensen om zelf vorm te geven aan hun leven, in relatie tot hun eigen waarden en in afstemming met hun eigen context (Boomkens & Metz, 2015).

HOOFDKENMERKEN

Agency gaat zowel over de keuzes voor het handelen, als om het handelen zelf en heeft vier hoofdkenmerken (Bandura 2006). Hoewel andere onderzoekers deze gelaagdheid niet beschrijven, komen de kenmerken die Bandura onderscheidt wel terug in andere onderzoeken naar agency. Deze hoofdkenmerken van agency zijn: (1) intentionaliteit, (2) voorbedachtzaamheid, (3) zelfreactiviteit en (4) zelfreflectie (Borovoy & Ghodsee 2012; Samman & Santos 2009; McMunn et al., 2006). Hoewel de hoofdkenmerken van agency chronologisch lijken, kan er op elk niveau worden ingestoken en kunnen deze ook naast elkaar plaatsvinden.

1. Intentionaliteit. Voordat mensen iets kunnen ondernemen moet er een intentie tot handelen zijn (Bandura, 2006). Niet alleen Bandura noemt intentionaliteit een hoofdkenmerk



van agency, ook McMunn et al. (2006) geven aan dat een onderdeel van agency de intentie om te handelen is. Samman en Santos (2009) noemen dit doelbewuste keuzes maken. Borovoy en Ghodsee (2012) spreken niet over intentionaliteit, maar over de vrijheid van meiden om te doen wat zij zelf willen. Concluderend begint agency dus bij een intentie om te handelen. Hiermee wordt altijd de intentie van het meisje zelf bedoeld. Een jongerenwerker kan de intentie wel beïnvloeden door het meisje tot bepaalde inzichten te laten komen, maar uiteindelijk moet de intentie echt vanuit het meisje zelf komen. Het kan dus voorkomen dat de intentie van een meisje zelf haaks staat op wat de jongerenwerker of de omgeving van het meisje voor ogen heeft.

2. Voorbedachtzaamheid. Dit heeft te maken met de doelen die mensen voor zichzelf stellen en het anticiperen op de gevolgen van hun intenties (Bandura, 2006). Vooruit denken motiveert of demotiveert mensen om bepaalde keuzes te maken. Meiden houden met name rekening met wat zij zelf belangrijk vinden in hun leven, maar ze houden ook rekening met wat anderen belangrijk vinden. Dit betekent dat meiden hun eigen leven vaak vorm geven, waarbij zij rekening houden met de culturele waarden die voor hen belangrijk zijn en de sociale rollen waarin zij participeren.

3. Zelfreactiviteit. Wanneer de intentie tot handelen er is en de gevolgen van het handelen zijn overwogen, komen we 'reactiviteit' (Bandura, 2006). Agency gaat verder dan alleen bedenken hoe je vorm wilt geven aan jouw eigen leven. Het gaat ook het daadwerkelijk (proberen) vormgeven van het eigen leven. Bij zelfreactiviteit gaat het dus over het handelen dat voortvloeit uit de intentie en voorbedachtzaamheid (Charrad, 2010; Pollack, 2008; McMunn et al., 2006; Tang & Anderson, 1999).

4. Zelfreflectie. Hierbij gaat het over het vermogen om te reflecteren op het handelen en denken. Het reflecteren na het handelen is belangrijk, zodat mensen een duidelijk en kritisch begrip ontwikkelen van zichzelf, hun handelen en de wereld om hen heen. Tang en Anderson (1999) noemen dit reflecteren: '... [Agent people] are able to explain them [actions] in terms of their own freely adopted purposes and ideals' (p. 86).

CONTEXT VAN AGENCY

Agency speelt zich niet alleen af op het niveau van het individu. Het zelf vormgeven aan het eigen leven vindt plaats in interactie met de omgeving (Borovoy & Ghodsee, 2012; Charrad,



2010; Samman & Santos, 2009; Tang & Anderson, 1999). Dit betekent dat agency niet alleen het bereiken van individuele doelen betreft, maar ook rekening houdt met regels, sociale waarden, normen, gebruiken van de cultuur en de samenleving (Charrad, 2010; Samman & Santos, 2009).

Met name bij meiden speelt dit een belangrijke rol. Meiden houden namelijk, meer dan mannen, rekening met haar omgeving (zie ook hoofdstuk 2). Isaacs (2013) noemt de agency van meiden 'compromised' (p.133), waarmee zij aangeeft dat meiden compromissen sluiten tussen wat voor haar belangrijk is en wat voor de omgeving belangrijk is. Deze compromissen worden veelal gevonden in de culturele verwachtingen, sociale rollen, structurele factoren en het dynamische context. Zoals Charrad (2010) het verwoord: '...women use their agency within the limits of existing rules and resources' (p. 519).

Vanuit feministisch oogpunt wordt afgevraagd of de eigenschap van meiden om rekening te houden met haar omgeving als positief ervaren zou moeten worden (Meyers, aangehaald in Isaacs, 2013). Volgens Isaacs (2013) moet de relatie met de omgeving niet gezien worden als verplichtingen of verantwoordelijkheden die meiden hebben jegens hen, maar als kansen die het voor hen creëert. Om een verandering te bewerkstelligen in structurele omstandigheden, sociale rollen of culturele verwachtingen hebben individuen anderen nodig: '...we have a tendency to look at each individual very individually. If I look at my life and my experiences only in the context of my life, then I do not see anything that happens to me as part of a pattern of harmful social practice' (Isaacs, 2013, p.138). Naast het zien van patronen van onderdrukking hebben meiden ook anderen nodig om agency te bewerkstelligen om gezamenlijke doelen te behalen, die zij niet alleen kunnen behalen (Charrad, 2010).

De omgevingsfactoren bepalen welke mogelijkheden er zijn. Vervolgens is het aan de meiden zelf, hoe zij zich verhouden tot die mogelijkheden. Wanneer een vrouw bijvoorbeeld zowel de rol van moeder als de rol van werknemer wilt vervullen, moet er vanuit de overheid iets geregeld zijn om hier in te voorzien (zoals zwangerschapsverlof) of is het nodig dat er een partner, familie of vrienden zijn die de zorg voor kinderen willen delen. Hierbij is het belangrijk om te realiseren dat de omgevingsfactoren verschillen en meiden verschillen in wat zij als individu belangrijk vinden. Het gevolg is dat agency erg dynamisch is, in verschillende mate voorkomt of er op verschillende manieren uit ziet (Epstein, aangehaald in Charrad, 2010). Wat voor de een gezien wordt als agency, kan voor een ander iets heel anders betekenen.

Voor het meidenwerk betekent dit dat jongerenwerkers per persoon een inschatting zullen moeten maken wat agency zou kunnen betekenen, wat weer van invloed is op de manier waarop het meidenwerk het meisje ondersteunt in het verwerven van agency.





Meer lezen over agency? Lees dan hoofdstuk 4.1 van het rapport: Meidenwerk, waarom en hoe werkt het? (Boomkens & Metz, 2015)

EMPOWERMENT

Empowerment is een theoretisch concept dat in de sociale sector wordt toegepast op uiteenlopende domeinen, doelgroepen, disciplines en in organisaties of projecten (Baumans, 2012; Van Regenmortel, 2002). Het gevolg hiervan is dat empowerment verschillende toepassingen kent (Delahaij, 2004) en gebruikt wordt als synoniem voor begrippen als daadkrachtig, wederzijdse ondersteuning, natuurlijke ondersteuningsbronnen, zelfredzaamheid, competentie, eigenwaarde en positief zelfbeeld (Baumans, 2012; Kieffer, aangehaald in Verzaal, 2002).

De definitie van Rappaport (1987) wordt veelal gehanteerd om empowerment in het algemeen te beschrijven: *'empowerment is a process, a mechanism by which people, organizations and communities gain mastery over their affairs'* (p. 122). In deze algemene definitie refereert empowerment naar het proces van zelfversterking waarbij mensen, organisaties en gemeenschappen (meer) eigenaar worden van hun eigen leven. Zelfversterking houdt in dat het eigenaarschap zelf verworven dient te worden (Wong et al., 2010). Het proces van zelfversterking vindt plaats op drie niveaus die onderling met elkaar verweven zijn. Dit zijn het individuele niveau, het organisatieniveau en gemeenschapsniveau (Baumans, 2012; Van Regenmortel, 2011; Delahaij, 2004; Perkins & Zimmerman, 1995; Zimmerman, 1995; Rappaport, 1987).

PROCES OF UITKOMST

Volgens sommige onderzoekers is empowerment zowel een proces – middel - als een uitkomst – doel - (Van Regenmortel, 2002; Perkins & Zimmerman, 1995; Zimmerman, 1995). Met empowerment als proces gaat het om de manier waarop mensen (meer) eigenaar worden van hun leven. Hier gaat het bijvoorbeeld om het ontwikkelen en oefenen van (leiderschaps)vaardigheden, samenwerken met anderen om gezamenlijke doelen te bereiken en het vergroten van het sociale netwerk (Zimmerman, 1995). Met empowerment als uitkomst wordt het resultaat van dit proces bedoeld: controle over het eigen leven, invloed op beslissingen die het individu raken (Van Regenmortel, 2002; Zimmerman, 1995).



Niet alle auteurs beschouwen empowerment als proces en als uitkomst. Zij blijven in hun uitwerking, bewust of onbewust, dichtbij de definitie van Rappaport, waarbij empowerment wordt gezien als een proces van zelfversterking (Wong et al., 2010; Baumans, 2012; Delahaij, 2004; Rappaport, 1987). The Cornell Empowerment Group (aangehaald in Verzaal, 2002) benoemt nadrukkelijk dat empowerment niet een doel op zich is, maar dat het daadwerkelijk om het proces draait: 'Empowerment is an intentional, ongoing process centered in the local community, involving mutual respect, critical reflection, caring, and group participation through which people lacking an equal share of valued resources gain greater access to and control over those resources.' (p.29).

Wij beschouwen, in navolging van Rappaport (1987) en de Cornell Empowerment Group (1989), empowerment als een proces van zelfversterking waarbij mensen, organisaties of gemeenschappen (meer) eigenaar worden over hun eigen leven. Kennis over empowerment geeft het meidenwerk daarmee inzicht in hóé agency kan worden verworven.

SOCIAAL-ECOLOGISCHE BENADERING VAN EMPOWERMENT

Zoals eerder genoemd is empowerment een proces dat plaatsvindt op drie niveaus die onderling samenhangen. Deze onderlinge samenhang tussen het individuele, groep en gemeenschapsniveau wordt ook wel de sociaal-ecologische benadering van empowerment genoemd (Delahaij, 2002; Verzaal, 2002; Cornell Empowerment Group, 1989). We leggen als eerste de onderlinge samenhang van de drie niveaus uit en vervolgens richten we ons op het individuele niveau, omdat deze het meeste aansluit bij het doel van het meidenwerk.



Wil je meer lezen over het groepsniveau of het gemeenschapsniveau van empowerment? Lees dan hoofdstuk 4.3 van het rapport: 'Meidenwerk, waarom en hoe werkt het?' (Boomkens & Metz, 2015).

De onderlinge samenhang van de drie niveaus van empowerment krijgt vorm doordat het proces van zelfversterking op het ene niveau, altijd plaatsvindt in de context van de andere niveaus (Delahaij, 2004; De Kreek, nog te verschijnen). Behoeftte aan zelfversterking is persoons- en context afhankelijk. Immers, de persoonlijke kenmerken, de positie thuis en op school of werk, en de maatschappelijke omstandigheden bepalen de mate waarin individuen, groepen en gemeenschappen eigenaar zijn van het eigen leven. Als er vervolgens behoefte is aan zelfversterking op een of meerdere terreinen, zijn de verschillende niveaus van invloed op de invulling van het proces van zelfversterking. In het proces van zelfversterking van een



individueel zijn (1) de groep en (2) de bredere gemeenschap nodig als oefenomgeving voor vaardigheden. Ook zijn er (3) rolmodellen ter inspiratie en (4) samenwerkingspartners voor het realiseren van de beoogde verandering nodig. Voor de zelfversterking van groepen zijn (1) individuen nodig die gezamenlijk dat proces willen aangaan en (2) gemeenschappen voor het realiseren van structurele verandering. Dit betekent dat er individuen en groepen nodig zijn die dit willen en kunnen dragen.

CONTEXTAFHANKELIJKHEID VAN EMPOWERMENT

De behoefte aan zelfversterking is persoons- en context afhankelijk. Het empowermentproces is niet voor ieder individu, groep of gemeenschap hetzelfde (Delahaij, 2004; De Kreek, nog te verschijnen). De persoonlijke kenmerken, de maatschappelijke omstandigheden en de culturele omgeving bepalen zowel de mate waarin individuen, groepen en gemeenschappen eigenaar zijn van het eigen leven als de mogelijkheden, beperkingen en uiteindelijke inzet voor zelfversterking.

INDIVIDUELE EMPOWERMENT

Het individuele niveau (ook wel het psychologische niveau) van empowerment betreft het sterker maken van individuen binnen hun eigen sociale context zodat zij beter in staat gesteld worden om controle te krijgen over hun eigen leven (Dunst, Trivette & Deal, aangehaald in Verzaal, 2002). Binnen het individuele niveau staat dus het proces waarin individuen eigenaar worden van het eigen leven centraal. Het individuele niveau bestaat uit 'een combinatie van een gevoel van persoonlijke controle, een bewustzijn van factoren die de mogelijkheid om controle uit te oefenen belemmeren of juist stimuleren en participatie om doelen te bereiken' (Delahaij, 2004, p.8). Zimmerman (1995) noemt dit het intrapersonlijke, het interactionele en het gedragscomponent:

- Binnen het intrapersonlijke component staat het verwerven van persoonlijke controle centraal (Baumans, 2011; Delahaij, 2004; Zimmerman, 1995). Onder persoonlijke controle verstaan we het geloof in de mogelijkheid om zelf invloed uit te oefenen op het eigen leven (gezin, werk of politieke context) (Baumans, 2011; Zimmerman, 1995). Delahaij (2004) noemt dit de waargenomen eigen-effectiviteit. Persoonlijke controle bestaat uit twee aspecten. Ten eerste de motivatie om controle over het eigen leven uit te oefenen (Delahaij, 2004; Zimmerman, 1995). Ten tweede de waarneming van persoonlijke controle, oftewel de 'locus of control' (Delahaij, 2004). Wanneer iemand gelooft dat gebeurtenissen worden veroorzaakt door het eigen gedrag, spreken we van



een interne locus of control. Wanneer individuen geloven dat het eigen gedrag geen invloed heeft op de gebeurtenissen spreken we van een externe locus of control.

- Het interactionele component van individuele empowerment gaat net een stapje verder dan het intrapersonlijke component. Bij het vorige component ligt de nadruk op de eigen beleving van persoonlijke controle, hetgeen los staat van het daadwerkelijk vermogen van een individu om controle uit te kunnen oefenen. Binnen het interpersoonlijke component ligt de focus op het leren begrijpen van de context, het ontwikkelen van een bewustzijn van mogelijkheden om gestelde doelen te bereiken (Zimmerman, 1995) en het verwerven van benodigde kennis en vaardigheden om doelen te bereiken (Delahaij, 2004). Dit noemen we ook wel het kritische bewustzijn (Baumans, 2012; Zimmerman, 1995).
- Het laatste component van het individuele component van empowerment is het gedragscomponent. Dit is het daadwerkelijke handelen, waardoor mensen meer controle verwerven over het eigen leven (Zimmerman, 1995) en waarbij participatie de kern is. Door participatie kunnen mensen (a) direct invloed uit oefenen op de omgeving, (b) nieuwe vaardigheden aanleren, (c) het sociale netwerk vergroten en (d) het gevoel van persoonlijke controle versterken. Participatie functioneert hierbij als een zichzelf versterkend proces. Wanneer mensen door participatie hebben ervaren dat zij inderdaad in staat zijn controle uit te oefenen op situaties, zal dit de waargenomen eigen-effectiviteit, motivatie en locus of controle doen vergroten. Dit heeft (weer) een positief gevolg voor de controle op eigen leven (Delahaij, 2004). Uit onderzoek is dan ook gebleken dat individuen die meer participeren in de samenleving, een grotere mate van individuele empowerment ervaren (Schulz & Checkoway, aangehaald in Verzaal, 2002).

Het individuele niveau van empowerment leert het meidenwerk welke ervaringen, vaardigheden en bewustzijn een meisje nodig heeft voor het verwerven van agency. Ook blijkt dat participatie in de omgeving nodig is voor zowel het verwerven van deze ervaringen, vaardigheden en bewustzijn als het oefenen met het verwerven van agency.



Wil je meer lezen over empowerment en/of over empowerment op organisatie en gemeenschapsniveau?: Lees dan het rapport: Meidenwerk, waarom en hoe werkt het? (Boomkens & Metz, 2015).



PARTICIPATIE

Participatie speelt een cruciale rol in het verwerven van eigenaarschap over het eigen leven. Het is onderdeel van empowerment en agency en is noodzakelijk om zelfversterking te bereiken. Onder participatie verstaan wij de interactie met een sociale omgeving. Hiervan is sprake wanneer een meisje in contact is met een ander persoon, een groep mensen of met een gemeenschap. Participatie heeft verschillende vormen: het lid zijn van gezin of familie, onderdeel zijn van een vriendengroep, deel zijn van een gemeenschap zoals een buurt, sportvereniging of online-community, deel zijn van een instituut zoals school of hulpverlening en ten slotte deel zijn van de samenleving als geheel.

Het meidenwerk heeft op twee manieren te maken met de participatie van meiden. Direct in de vorm van deelname van het meisje aan het meidenwerk, in de groep of individueel in contact met de jongerenwerker(s). Indirect doordat het meidenwerk te maken heeft met de uitwerking van de interacties met de micro, meso, exo en macrosystemen op het volwassen worden van de meiden. Concreet gaat het dan over de gevolgen van het contact met belangrijke personen in het leven van het meisje, zoals familie, vrienden, schoolklas en buurtgenoten, over de ervaringen met het in aanraking zijn met instituties zoals school, politie, hulpverlening, moskee, vrijwilligersorganisaties, bibliotheken en ondernemers en over de invloed van de gemeenschappen waartoe de meiden zich vooral via (social) media verhouden zoals AT5, Al Jazeera, mode-tijdschriften en dating-websites.

PARTICIPATIE EN AGENCY

Uit literatuuronderzoek weten we dat participatie belangrijk is bij het verwerven van agency (Schulz, Israel, Zimmerman & Checkoway, aangehaald in Christens, Peterson & Speer, 2011; Lyons, Smuts & Stephens, 2001; Rich, Edelstein, Hallman & Wandersman, 1995; Zimmerman & Rappaport., aangehaald in Zimmerman, Israel, Schulz & Checkoway, 1992; Prestby, Wandersman, Florin, Rich & Chavis, 1990; Berger & Neuhaus, 1977) en dat deze bijdrage tweeledig is. Ten eerste draagt participatie bij aan het proces om agency te verwerven. Door te participeren in verschillende sociale omgevingen doen meiden bepaalde kennis en vaardigheden op, waarmee zij uiteindelijk beter in staat zijn om zelf agency te verwerven. Kijkend naar het instrument zelfversterking meiden (hoofdstuk 5, figuur 6) betekent dit dat door te participeren:

- (1) de waargenomen eigen effectiviteit (geloof in eigen kunnen/vaardigheden) wordt vergoot,
- (2) meiden meer motivatie ontwikkelen om meer eigenaar over hun leven te worden,



- (3) geloven dat zij zelf iets kunnen veranderen aan hun eigen situatie (interne locus of control),
- (4) zich bewuster worden van de mogelijkheden die de omgeving kan bieden en zich bewust worden van of het aanleren van vaardigheden die zij nodig hebben om middels participatie te werken aan agency.

Ten tweede kan participatie ook een uiting zijn van agency, waarmee we bedoelen dat meiden door te participeren hun doelen behalen (Wong et al., 2010). Deze vorm van participeren komt overeen met de fase 'zelfreactiviteit' van agency. Doordat meiden zelf actief deelnemen in bepaalde sociale omgevingen, werken zij aan hun doelen.

PARTICIPATIE ALS PROCES

Door te participeren doen meiden vaardigheden op doen die hen helpen agency te verwerven. Dit wordt in de theorie ook wel socialisatie genoemd (Christens et al., 2011). Door te participeren in sociale omgevingen doen mensen kennis en vaardigheden op waardoor zij beter toegerust zijn om zelf bepaalde acties te kunnen ondernemen. Participatie vergroot bijvoorbeeld de waargenomen eigen effectiviteit en ontwikkelt een kritisch bewustzijn (Christens et al., 2011; Wong et al., 2010; Wallerstein, 2006; Rappaport 1995; Zimmerman, 1995). Ook leren meiden vaardigheden aan waarmee zij beter in staat zijn om te handelen en invloed kunnen uitoefenen op de gemeenschap (Wong et al., 2010). Voor de socialisatiehypothese is in vergelijkend Amerikaans onderzoek (n=474) empirisch bewijs gevonden door Christens et al. (2011), waardoor gesteld wordt dat mensen door te participeren, zich vaardigheden eigen maken waarmee zij beter in staat zijn om agency te verwerven.

Een andere opvatting is de selectiviteitstheorie die stelt dat de omgeving van invloed is op hoe participatie bijdraagt aan het proces om agency te verwerven (Christens et al., 2011). Dit krijgt op drie manieren vorm. Ten eerste wordt gedacht dat mensen het participeren in situaties en omgevingen die te veel vragen van de eigen capaciteiten vermijden (Bandura, 2006). Ten tweede wordt verwacht dat mensen makkelijker participeren in omgevingen waarin zij goed zijn aangehaakt, wat omgevingen zijn waarin zij zich prettig/thuis voelen. Ten derde is de veronderstelling dat mensen geneigd zijn om (meer) eigenaarschap te verwerven wanneer zij geloven dat zij in die situatie of omgeving succesvol zullen zijn (Bandura, 2006). Christens et al. (2011) hebben dit onderzocht, maar hier geen empirisch bewijs voor gevonden. Echter: het tegendeel is ook niet bewezen



BELANG VAN AUTONOMIE EN VOLWASSENEN

Literatuur over jongerenparticipatie maakt zichtbaar dat er verschillen zijn in de wijze waarop jongeren participeren (Shier, 2001; Treseder, 1997; Hart, 1992). Wong et al. (2010) hebben het TYPE model ontwikkeld waarin zichtbaar wordt hoe de aanwezigheid van volwassenen en de mate van autonomie van jongeren, van invloed zijn op de wijze waarop jongeren door te participeren zowel agency verwerven als agency uitoefenen.

Wat leert het TYPE-model voor het meidenwerk? Voor het verwerven van agency, is ruimte voor de inbreng (zeggenschap) van meiden in de besluitvorming over en uitvoering van meidenwerk noodzakelijk. Juist wanneer het gaat over het ontwikkelen van zaken zoals waargenomen eigen effectiviteit, locus of control, kritisch bewustzijn en het verwerven van vaardigheden (luisteren, afspraken maken en handelen) is het nodig dat meiden kunnen leren van hun eigen ervaringen. Als deze ruimte ontbreekt, gaan meiden zich afhankelijk opstellen of negatieve ervaringen opdoen waardoor zij juist minder geneigd zijn om zich in de toekomst als agent te gedragen.

Hiernaast is voor het verwerven van agency, de actieve aanwezigheid van volwassenen nodig. De betrokkenheid van volwassenen is nodig om zo omstandigheden te creëren waarin meiden zich kunnen ontwikkelen. Volwassenen zijn belangrijk als rolmodel en bron van kennis en ervaring. Ook kunnen volwassenen helpen bij het wegnemen van belemmeringen die meiden niet zelf kunnen oplossen. Tenslotte kunnen zorgen voor het gewenste pedagogische klimaat en bekrachtigen zij gewenst gedrag positief (Wong et al., 2010).



Wil je meer weten over wat de verschillende participatietypen betekenen en hoe dit het proces van autonomie versterkt, lees dan het artikel van Wong, Zimmerman & Parker (2010).

VEERKRACHT

De term veerkracht heeft verschillende betekenissen. Wanneer wij deze op een rij zetten, gaat om het 'iets' waardoor individuen, na tegenslag, zich alsnog goed weten te ontwikkelen en uiteindelijk goed terecht komen. Na een introductie van het fenomeen veerkracht werken wij in deze paragraaf uit wat dat 'iets' is, en welke mogelijkheden er zijn om het – bijvoorbeeld via het meidenwerk – te beïnvloeden.



ZOEKTOCHT

De term veerkracht, letterlijk vertaald 'resilience', komt oorspronkelijk uit de natuurwetenschappen waar het wijst op het vermogen van een materiaal om, na gebogen of uitgerekt te zijn, zijn oorspronkelijke vorm aan te nemen. Er bestaan binnen de sociale wetenschappen verschillende definities van veerkracht. Een van de definities vertelt dat veerkracht een benadering is, die uitgaat van hoe mensen zich steeds opnieuw aanpassen aan veranderende omstandigheden en dat op een manier dat sociaal wenselijk wordt bevonden (Folke, 2006). Daarentegen noemt DiFulvio (2011) veerkracht het proces of de capaciteit van mensen om zich succesvol aan te passen ondanks uitdagingen en bedreigende omstandigheden. Als laatste benoemt Rutter (2012) dat het bij veerkracht niet gaat om een soort superieure functioneren (wat vaak ten onrechte wordt gedacht) maar om een relatief beter functioneren in vergelijking met anderen die dezelfde mate van tegenslag ervaren. De definitie van veerkracht is volgens hem: 'resilience can be defined as reduced vulnerability to environmental risk experiences, the overcoming of a stress or adversity, or a relatively good outcome despite risk experiences' (Rutter, 2012. p.336).

KARAKTERTREK OF PROCES?

Aanvankelijk werd veerkracht geïntroduceerd als een stabiele, persoonlijke karaktertrek (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008). Kinderen die veerkrachtig zijn, werden 'onoverwinnelijk' (Masten, 2001) of een soort 'superieure functioneren' genoemd (Rutter, 2012). Hier bestaat het risico dat individuen verantwoordelijk worden gesteld voor of de schuld krijgen van hun eigen negatieve ontwikkelingen, terwijl het de vraag is in hoeverre zij hier werkelijk verantwoordelijk voor zijn (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008; Van Regenmortel, 2002;). Persoonlijke karaktertrekken worden namelijk gevormd door een combinatie van genetisch materiaal en omgevingsfactoren (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008).

Een volgende visie is dat veerkracht een dynamisch (leer)proces is, waarin het kind voortdurend in wisselwerking met de omgeving nieuwe dingen leert (Flach, aangehaald in Portzky, Audenaert & de Bacquer, 2009). Een tegenslag is dan een verstoring van het gewenste evenwicht. Het proces waarin met succes gewerkt wordt aan het minimaliseren van de impact van de tegenslag en het vinden van een nieuw evenwicht wordt als veerkracht beschouwd. Tegenwoordig is de visie dat veerkracht een combinatie is van aangeboren karaktertrekken en aangeleerde processen en de invloed van de omgeving daarop. Wij zien veerkracht als het positief aanpassen aan tegenslagen in het leven, op een manier dat sociaal aanvaardbaar is.



Een van de voorwaarden om te kunnen spreken van veerkracht is dat er daadwerkelijk sprake moet zijn van tegenslag, zoals opgroeien in armoede of het hebben van een ouder met een beperking. Iemand die zich positief heeft ontwikkeld, maar niet is blootgesteld aan (een hoge mate van) tegenslag wordt niet gezien als veerkrachtig (Luthar, Cicchitti, & Becker, 2000; Masten & Coatsworth, 1998). Daarnaast is het belangrijk dat iemand veerkrachtig wordt genoemd wanneer deze in staat is zich aan te passen op een manier wat op dat moment binnen die samenleving sociaal aanvaard is (Loots & Schaumont, aangehaald in Morreel, z.j.). Iemand die bijvoorbeeld middels criminele activiteiten zich aanpast aan tegenslagen, wordt niet gezien als veerkrachtig.

BESCHERMENDE FACTOREN EN RISICOFACTOREN

Hoe kan het dat sommige jongeren wel over voldoende veerkracht beschikken en anderen niet? Dit verschil wordt verklaard door de aanwezigheid van beschermende en risicofactoren in het leven van een persoon (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008; Luthar, Sawyer & Brown, 2006; Lin, Sandler, Ayers, Wolchik & Luecken, 2004; Masten & Coatsworth, 1998). Wanneer een persoon dan over meerdere beschermende factoren beschikt, neemt de kans toe dat deze persoon veerkrachtig is. Hoe een meisje zich ontwikkelt tot volwassene is mede-afhankelijk van de aanwezigheid van deze beschermende- en risicofactoren. De aangeboren karaktertrekken, aangeleerde processen en de invloed van de omgeving bepalen samen hoe een meisje uiteindelijk volwassen wordt.

Processen die veerkracht bevorderen worden beschermende factoren genoemd (Arrington & Wilson; Cowan, Cowan & Schulz, aangehaald in DiFulvio, 2011). De beschermende factoren zijn factoren die de sterke kanten van een persoon versterken, zodat er een grotere kans is op een positieve ontwikkeling. Daarnaast hebben beschermende factoren de functie om tegenwicht te bieden voor risicofactoren. Het schadelijk effect van de risicofactoren kunnen worden verminderd door de aanwezigheid van beschermende factoren (Asscher, Hermanns & Dekovic, 2008; Aalbers-Van Leeuwen, Van Hees & Hermanns, 2002). Risicofactoren zijn daarentegen gebeurtenissen, omstandigheden of eigenschappen die samenhangen met een grotere kans op problemen in de ontwikkeling van mensen, soms ook op latere leeftijd optredend (Asscher et al., 2008; Aalbers-Van Leeuwen et al., 2002). Wanneer er risicofactoren aanwezig zijn, kan dit leiden tot allerlei problemen, waaronder ontwikkelingsachterstanden en gedragsproblemen (Groenendaal & Deković, aangehaald in Asscher et al., 2008). Eén risicofactor leidt overigens



niet automatisch tot problemen maar betekent dat de omstandigheden moeilijker zijn dan gemiddeld waardoor de kans groter is dat deze persoon niet goed de tegenslag kan verwerken. Wanneer er meerdere risicofactoren aanwezig zijn, wordt ook de kans op het ontwikkelen van problemen groter.

De beschermende- en risicofactoren kunnen voorkomen op drie gebieden: binnen de jongere, binnen het gezin en binnen de omgeving (Rutter, 2012; DiFulvio, 2011; Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008; Lin, Sandler, Ayers, Wolchik, & Luecken, 2004; Masten & Coatsworth, 1998). Hierin is het belangrijk om een onderscheid te maken tussen de factoren die je niet kunt beïnvloeden en factoren die je wel kunt beïnvloeden. Als jongerenwerker kun je bijvoorbeeld niet het intellectueel vermogen of psychopathologie beïnvloeden. Indien een meisje bijvoorbeeld een functiebeperking heeft kun je deze beperking niet wegnemen. Wel kun je het meisje leren omgaan met die beperking.

Hieronder bespreken we de drie gebieden waarop de beschermende- en risicofactoren kunnen voorkomen per gebied.

BINNEN DE JONGERE

Risico- en beschermende factoren binnen de jongeren zijn de met name biologische en psychologische factoren die bij het meisje 'horen'. Hieronder worden de meest genoemde risico- en beschermende factoren weergegeven.

BESCHERMENDE FACTOREN

Een beschermende factor van een meisje dat wel beïnvloed kan worden is 'een positieve identiteit' (Ince, Yperen, & Valkestijn, 2013; Van Regenmortel, 2002). Het hebben van een positieve identiteit gaat over hoe jongeren zichzelf zien met betrekking tot hun toekomst, eigenwaarde en de overtuiging dat je met je eigen gedrag persoonlijke doelen kan bereiken. Competenties zijn ook beschermende factoren, waarin een onderscheid gemaakt wordt tussen (1) sociale competenties, (2) emotionele competenties en (3) gedragsmatige competenties (Ince et al., 2013). Sociale competenties (1) zijn vaardigheden van een jongere die helpen om sociale doelen te bereiken. Voorbeelden hiervan zijn het opvangen van sociale signalen, vaardigheden om sociale problemen op te lossen en de gevolgen van het eigen gedrag kunnen inzien. Emotionele competentie (2) zijn de vaardigheden van een jongere die gevoelens van zichzelf en van anderen kunnen identificeren en hiermee om kunnen gaan. Als laatste zijn er (3) gedragsmatige competenties, wat gedragingen zijn, die passend zijn bij het moment, zoals non-



verbale communicatie en verbale communicatie. Jongerenwerkers hebben de taak om, indien deze competenties al aanwezig zijn, deze te bekrachtigen. Of wanneer een meisje nog niet (voldoende) over deze competenties beschikt, is het de taak van de jongerenwerker om het meisje de mogelijkheid geven deze te ontwikkelen.

RISICOFACTOREN

Voorbeelden van risicofactoren waarmee jongeren te maken kunnen krijgen zijn vaak verbonden aan lichamelijk of psychische gezondheid en/of functioneren. Voorbeelden zijn depressiviteit, ADHD, emotioneel en intellectueel vermogen, verslavingsgevoeligheid of een fysieke beperking.

Ook schoolverlaten zonder startkwalificatie is een risicofactor verbonden met de jongere zelf (Herweijer, 2008). School niet zinvol of leuk vinden, geen zin hebben, slecht presteren en persoonlijke omstandigheden zijn voor jongeren een reden om zo nu en dan te spijbelen. Een gevolg van regelmatig spijbelen kan zijn dat jongeren uiteindelijk school vroegtijdig verlaten. School verlaten zonder een startkwalificatie geeft jongeren weinig vooruitzicht op werk en dus geen inkomen om zich in hun levensonderhoud te kunnen voorzien. Het vroegtijdig schoolverlaten hoeft overigens niet alleen aan de jongere zelf te liggen, ook omgevingsfactoren kunnen hierbij een rol spelen. Denk bijvoorbeeld aan het pedagogisch beleid, onderwijsprogramma's die onvoldoende passen bij het leervermogen van de jongere, de leraar of studiegenoten.

BINNEN HET GEZIN

Risico- en beschermende factoren binnen het gezin betreffen de invloed van de gezinssituatie op de ontwikkeling van het meisje. Hieronder worden de meest genoemde risico- en beschermende factoren weergegeven.

BESCHERMENDE FACTOREN

Het hebben van een goede relatie met de ouders is een belangrijke beschermende factor. Zij spelen een belangrijke rol bij de ontwikkeling van het kind. Zo leren zij hun kinderen vaardigheden om ontwikkelingstaken te kunnen voltooien, geven ze een voorbeeld van acceptabel gedrag en geven ze hen kansen voor interactie en participatie (Ince et al., 2013; Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008). Kinderen hebben een omgeving nodig waarin duidelijke normen en waarden aanwezig zijn en waarin regels en grenzen gesteld en nagestreefd worden,



zodat de verwachtingen voor het kind helder zijn (Ince et al., 2013). Daarom is het belangrijk dat de jongerenwerker niet alleen werkt met het meisje, maar ook de omgeving van het meisje erbij betreft.

RISICOFACTOREN

Niet alle jongeren groeien op in een gezinssituatie met alleen maar beschermende factoren. Jongeren kunnen binnen hun gezin worden geconfronteerd met scheidingen, middelengebruik van ouders, financiële problemen, langdurig zieke ouders, gebrek aan steun, soms harde repressie, criminaliteit of huiselijk geweld. Door deze onveilige, emotioneel zware thuissituatie kan de ontwikkeling van jongeren zwaar onder druk komen te staan.

OMGEVINGSFACTOREN

Met de omgeving wordt de directe omgeving van de jongere bedoeld zoals school en vrienden. Daarnaast is de directe omgeving ook de kwaliteit van de buurt, jongerenorganisaties en kwaliteit van de school (Vanderbilt-Adriance & Shaw, 2008). Het meidenwerk is ook een onderdeel van deze directe omgeving.

BESCHERMENDE FACTOREN

Een zeer belangrijke beschermende factor vanuit de omgeving is het hebben van een relatie met een pro sociale volwassene, anders dan de ouder (Ince et al., 2013; Van Regenmortel, 2002; Masten & Coatsworth, 1998). Een goede relatie hebben met een pro sociale volwassene leidt tot het ontwikkelen en opgroeien als gezonde volwassenen (Ince et al., 2013; Masten & Coatsworth, 1998). Zo'n pro sociale volwassenen kan een bezorgde leraar, iemand vanuit de kerk of een jongerenwerker zijn (Van Regenmortel, 2002). Deze volwassene kan directe steun geven (door bijvoorbeeld een rolmodel te zijn of emotionele steun te bieden) of indirecte steun geven (bijvoorbeeld wanneer ouders opvoedingsondersteuning hebben) (Ince et al., 2013).

Een ander beschermende factor op dit domein is volgens Ince et al. (2013) het hebben van een 'constructieve tijdsbesteding'. Hierbij gaat het om het bieden van een vrijetijdsbesteding die jongeren niet alleen in contact brengt met volwassenen die hen steunen, maar ook hen ondersteunen bij het ontwikkelen van hun eigen talenten en vaardigheden. Het meidenwerk is zo'n constructieve vrijetijdsbesteding zijn.

Als laatste beschermende factor wordt erkenning en waardering voor positief gedrag genoemd (Ince et al., 2013). Hiermee wordt bedoeld dat het goede gedrag van kinderen beloond moet worden. Door het positief bekrachtigen van jongeren zal deze dit gedrag vaker laten zien. Deze



positieve bekrachtiging kan gedaan worden door school, vrienden, ouders en de jongerenwerker. Overigens wordt dit punt ook genoemd door de jongerenwerkers als methodische principe (De Boer & Metz, 2014).

RISICOFACTOREN

Zoals eerder benoemd kunnen risicofactoren problemen in de ontwikkeling van het kind veroorzaken. Jongeren in achterstandswijken zijn geboren in en groeien op in een morele omgeving die zij niet helemaal zelf maken en zij worden gedwongen hiermee te dealen. Of jongeren de goede keuze maken (het goede doen) is niet alleen afhankelijk van hun eigen waarden, maar ook van de mensen om hun heen. Deze dagelijkse realiteit stelt jongeren bloot aan spanningen, keuzes en situaties die voor vele jongeren te moeilijk zijn om mee om te gaan en zich hierdoor laten verleiden. De confrontatie met deze spanningen en keuzes en de frequentie daarvan zijn een groot deel van wat hun achterstand bepaalt (Abdallah, nog te verschijnen).



VERANTWOORDING

Dit handboek is het vierde product van de samenwerking in methodiekontwikkeling voor het meidenwerk als specifieke methodiek van het jongerenwerk. Aanleiding voor de samenwerking is de behoefte van het Amsterdamse meidenwerk en de gemeente Amsterdam aan een onderbouwde methodiek. Tot nu toe ontbreekt namelijk een dergelijke methodiek voor het meidenwerk. Wat wel aanwezig is, is een levendige praktijk van diverse al dan niet beschreven interventies, vele projecten en meer of minder ervaren meidenwerkers.

De methodiek Kracht van meiden!, zoals beschreven in dit handboek, is onderbouwd met praktijkkennis en theorie. Dit betekent dat deze specifieke werkwijze inzichtelijk en overdraagbaar is gemaakt. Bovendien betekent dit dat het aannemelijk is dat het meidenwerk werkt.

ONDERBOUWING

De methodiek Kracht van meiden! is gebaseerd op een combinatie van kennisontwikkeling met praktijkontwikkeling en is uitgevoerd in samenwerking met een masterclass in twee fasen: (1) expliciteren praktijkkennis en (2) onderbouwen met wetenschappelijke kennis.

MASTERCLASS

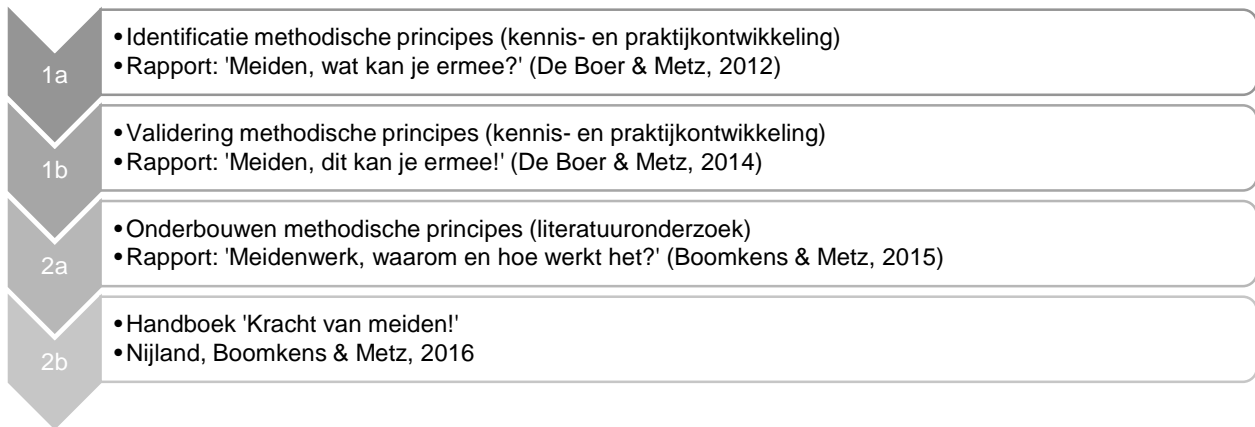
De masterclass functioneert volgens de in Groot Brittannië ontwikkelde partnership approach, waarin onderzoekers en professionals uit de onderzoekspraktijk samen een team vormen (Marsh 2007; Gilovich 1993). Praktisch heeft de masterclass de vorm van een werkplaats waar de methodische principes van het meidenwerk geëxpliciteerd worden, de onderbouwing van de werkzame principes getoetst wordt, de beschrijving van de bijbehorende werkwijzen doorgenomen wordt en de koppeling gelegd wordt met het bestaande ondersteunende materiaal. Doordat de aanwezigen in de masterclass tevens reflecteren op hun eigen handelen, draagt het onderzoek tegelijkertijd bij aan de professionalisering van het meidenwerk.

Deelnemers aan de masterclass zijn voorgedragen vanuit deelnemende organisaties in antwoord op het profiel van meidenwerkers: 5 jaar ervaring met het werken met meiden in het jongerenwerk. Zie pagina 112 voor een overzicht van deelnemers aan de masterclass.

FASERING

In figuur 9 is te zien uit welke fases dit meerjarige project heeft bestaan.

Figuur 9. Overzicht fases methodiekontwikkeling meidenwerk



Fase 1: Praktijkkennis

In deze eerste fase stond het beschrijven van het handelen van de jongerenwerkers in hun contact met meiden centraal. Deze fase bestond uit twee delen, waarin fase 1a zich richtte op praktijkkennis uit Amsterdam. In fase 1b stond het grootstedelijke valideren van de uitkomsten van fase 1a centraal.

Fase 1a

De uitvoering van het onderzoek in fase 1a bestond uit een drietal bijeenkomsten van de masterclass, onderbroken met een veldwerk periode van vier maanden voor de interviews en de analyse. In de eerste twee bijeenkomsten is verkend wat de kern van het seksespecifieke werken met meiden is. Vervolgens zijn ervaren meidenwerkers in 10 diepte-interviews individueel bevraagd op hun praktijkkennis. Doordat de interviews zijn opgenomen en woordelijk zijn uitgewerkt, is de impliciete kennis toegankelijk gemaakt voor analyse. Hierdoor is het enerzijds meer gefundeerd en anderzijds expliciet en dus deelbaar met anderen. De interviews zijn geanalyseerd volgens de Grounded Theory benadering van Glaser & Strauss (1967). De uitkomsten van de analyse zijn ter validatie en onderbouwing voorgelegd aan de masterclass aan de laatste masterclass bijeenkomst binnen fase 1a.

Het resultaat van fase 1a is het vaststellen van de kern van het meidenwerk en het identificeren van 9 methodische principes van het Amsterdamse meidenwerk. Per methodische principe is achterhaald wat de functie is en hoe het bijdraagt aan het doel van het meidenwerk.



Wil je meer lezen over de uitkomsten of de onderbouwing van fase 1a? Lees dan het rapport 'Meiden, wat kan je ermee?' (De Boer & Metz, 2012).

Fase 1b

In fase 1b zijn de bevindingen uit fase 1a getoetst in andere grote steden in Nederland. Daartoe zijn tien jongerenwerkers die in grote steden werken met meiden geïnterviewd. Voordat het interview werd afgenomen is de samenvatting van het onderzoek van fase 1a toegezonden. Het interview begon dan ook met de vraag of zij zich konden herkennen in de uitkomsten van het onderzoek en of zij aanvullingen hadden. Vervolgens werd er doorgevraagd op specifieke delen waar na fase 1a nog vragen over bestonden. De tien interviews zijn woordelijk getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd volgens de Grounded Theory benadering van Glaser & Strauss (1967). Voor de validering is daartoe gebruik gemaakt van de door Wester (1991) en Hijmans (1994) geëxpliciteerde integratiefase. Ter validering is het conceptrapport integraal voorgelegd aan de leden van de masterclass

Het resultaat van fase 1b is de validering van de negen methodische principes van het meidenwerk voor het grootstedelijk jongerenwerk in Nederland.



Wil je meer lezen over de uitkomsten of de onderbouwing van fase 1b? Lees dan het rapport 'Meiden, dit kan je ermee!' (De Boer & Metz, 2014).

Fase 2: Wetenschappelijk onderbouwen

In de tweede fase van de methodiekontwikkeling stond het met wetenschappelijke kennis onderbouwen van het handelen van de jongerenwerkers centraal. Deze fase bestond uit twee delen, waarin fase 2a zich richtte op literatuuronderzoek voor het theoretisch verklaren van het meidenwerk. Fase 2b kenmerkte zich door het bundelen van alle relevante informatie van de drie eerdere fases. Dit handboek is het resultaat van fase 2b.

Fase 2a:

Voor het theoretisch onderbouwen van de methodische principes is er gebruik gemaakt van literatuuronderzoek. Als eerst is onderzocht welke theoretische concepten het meidenwerk mogelijk kunnen verklaren. Vervolgens is gezocht in online databases zoals de uitgebreide catalogus van de Universiteit van Amsterdam (CataloguePlus) en Google Scholar. De gevonden artikelen zijn vervolgens in tabellen samengevat, waarbij specifieke aandacht was

voor de definitie en de toepassing van de concepten. Op basis van de tabellen is er per concept een redenering opgesteld over waarom en hoe dat concept werkt. Vervolgens is de werking van dat concept toegepast op het meidenwerk. Ter validering is het theoretische verklaringsmodel voorgelegd aan de masterclass.

Het resultaat van fase 2a is de theoretische onderbouwing van het meidenwerk en het toevoegen van een tiende, methodisch principe: het bewust maken en aanleren van vaardigheden.



Wil je meer lezen over de uitkomsten of de onderbouwing van fase 2a? Lees dan het rapport 'Meidenwerk, waarom en hoe werkt het?' (Boomkens & Metz, 2015).

Fase 2b

In fase 2b is alle relevante informatie uit fase 1a, 1b en 2a gebundeld tot het handboek dat je nu aan het lezen bent. Om tot een volledige methodiek te komen is aanvullend literatuuronderzoek gedaan en is nieuwe praktijkkennis toegevoegd. Instrumenten zijn uitgetest door de masterclass en het concept-handboek is besproken in een leesgroep van meidenwerkers, docenten en onderzoekers.

METHODOLOGISCHE KWALITEIT

De methodologische kwaliteit waarborgt de geldingskracht van de onderzoeksresultaten. De kwaliteit van het onderzoek wordt bepaald door de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. Met dit onderzoek besteden wij op drie manieren aandacht aan de methodologische kwaliteit. Ten eerste zorgen wij ervoor dat het onderzoek zorgvuldig en nauwkeurig verloopt. Dit wordt ook wel de betrouwbaarheid van het onderzoek genoemd. Ten tweede vinden wij het belangrijk dat er met het onderzoek recht wordt gedaan aan het onderzoeksobject. Dit is bekend onder de noemer interne validiteit. Hierbij is het van belang dat de onderzoeksresultaten daadwerkelijk zeggingskracht hebben over datgene wat onderzocht wordt. Ten derde besteden wij in dit onderzoek aandacht aan de externe validiteit, ook wel generaliseerbaarheid genoemd. Hierbij gaat het om de geldingskracht van de onderzoeksresultaten voor andere contexten dan het object van onderzoek.

BETROUWBAARHEID

Dit onderzoek kent twee waarborgen voor de betrouwbaarheid van het onderzoeksproces: transparantie en systematisch werken. Transparantie betekent dat het helder moet zijn waarop constatering en uitspraken zijn gebaseerd. Praktisch krijgt dit vorm in gedetailleerde beschrijving van het onderzoeksproces in de methodologische onderbouwingen van de voorliggende rapportages en door zorgvuldige bronvermelding. De lezer kan dan zelf achterhalen hoe de resultaten geïnterpreteerd kunnen worden. Systematisch werken is gewaarborgd door gebruik te maken van formats voor materiaalverzameling en analyse, opname apparatuur, specialistische software en ten minste twee onderzoekers.

VALIDITEIT

Met het werken aan de interne validiteit gaat het om het recht doen aan de praktijk van het meidenwerk. Dit onderzoek heeft daartoe samengewerkt met de masterclass meidenwerk in de formulering van de vraagstelling, de materiaalverzameling, de analyse en de uiteindelijke resultaten. Hier ging het om gevonden praktijkkennis (fase 1a en 1b) en om resultaten te verifiëren die gevonden zijn in de literatuur (fase 2a). Ook in fase 2b is gebruik gemaakt van de masterclass meidenwerk, ditmaal om de aanvullingen op de methodiek Kracht van meiden! te verifiëren. Voorafgaand aan publicatie, hebben leden van de masterclass feedback kunnen geven op alle verschenen rapporten. In de selectie van literatuur voor de theoretische onderbouwing is voorrang gegeven aan inzichten die voortkomen uit het jongerenwerk, sociaal werk en vrouwenstudies. Hierdoor bevatten de gebruikte concepten enige overtuigingskracht voor de beoogde gebruiker: het meidenwerk.

GENERALISEERBAARHEID

De methodiek Kracht van meiden! is geldig voor het grootstedelijk meidenwerk in Nederland en heeft internationale zeggingskracht. De tien methodische principes zijn gevalideerd voor het grootstedelijke meidenwerk in Nederland. Tijdens een workshop in juni 2014 in Leeds (UK) bleek dat de methodische principes bovendien herkenbaar zijn voor Britse en Ierse jongerenwerkers. Een voorwaarde is wel dat het meidenwerk dan op dezelfde of een vergelijkbare manier vormgegeven is als in Nederland. Voor het theoretisch verklaringsmodel is grotendeels gebruik gemaakt van Engelstalige en wetenschappelijke literatuur. Bovendien is het model voorgelegd aan internationale vakgenoten tijdens het congres 3rd Maynooth International Youth Studies Conference in Ierland, op 23-24 juni 2015.

SAMENWERKING

Deze methodiek is het resultaat van samenwerking van het lectoraat Youth Spot met werkveldpartners en onderwijsinstellingen. De volgende 14 organisaties zijn bij de methodiekwontwikkeling betrokken geweest: Combiwel, Streetcornerwork, Dock, IJsterk, The Mall de Baarsjes (YFC), Dynamo, JoU, Click F1, Swazoom en Elance. De opleidingen CMV, SPH en de lectoraten Outreachend werken & innoveren en Youth Spot van de Hogeschool van Amsterdam. Het project is mogelijk gemaakt door financiële bijdrage van de gemeente Amsterdam en personele inzet van de samenwerkende organisaties. Aan de methodiekwontwikkeling hebben meegewerkt:

Masterclass meidenwerk:

Linda Ruiter, Vanessa Hogendorp & Lot Marijnen (Combiwel)

Nina Hanson & Rosa Staelenberg (Streetcornerwork)

Khadija Jdamir, Judith Franssen & Fadoua Ikhoulana (IJsterk)

Marlijn Groen, Libertad Oyarzun & Naïma Siti (IJdockzz)

Nikita Schuurman (Swazoom)

Hibat Ghazlane & Brenda Fajr (JoU)

Hannah van der Grient, Marieke Havenaar & Jolanda van der Ben (YFC/ The Mall)

Stuurgroep:

Ahmet Balçi & Linda Ruiter (Combiwel)

Janneke Ebben (JoU)

Wilma Timmer (YFC/ The Mall)

Fatima Bourri (Hogeschool van Amsterdam, CMV)

Leesgroep:

Linda Ruiter (Combiwel)

Hibat Ghazlane & Brenda Fajr (JoU)

Marco Bijl (Hogeschool van Amsterdam, CMV)

Marleen Schaapman (Hogeschool van Amsterdam, SPH)

Yvonne de Boer (Hogeschool van Amsterdam, MWD)

Jolanda Sonneveld, Saïd Awad (Hogeschool van Amsterdam, Youth Spot)

Lidewiet Driessen (ROC Top, SCW)

HOE VERDER?

Onze ambitie is om vervolgonderzoek te doen naar de resultaten van het meidenwerk voor meiden middels een empirisch onderzoek in Nederland. De specifieke methodiek meidenwerk is op dit moment onderbouwd met praktijkkennis en theoretische concepten. Hiermee is de werkwijze overdraagbaar en is het aannemelijker dat het meidenwerk op deze manier werkt. De effectiviteit van het meidenwerk is nog niet met wetenschappelijk onderzoek onderbouwd. De gebruikte concepten bestaan met name uit theorieën en leveren daarom geen empirisch bewijs voor de werking. Ook kan met het model niet vastgesteld worden of de beoogde doelen behaald worden en wordt er geen causale bewijskracht geleverd.

De toekenning van de Raak publiek “Sterk meidenwerk, op naar een hedendaagse, onderbouwde methodiek” op 29 januari 2016 geeft lectoraat Youth Spot de mogelijkheid om samen met aanbieders van meidenwerk onderzoek te doen naar de effectiviteit van het meidenwerk. Middels dit project willen we vaststellen, of en hoe het meidenwerk bijdraagt aan het versterken van de eigen kracht van meiden en op welke manier het meidenwerk beter ingezet kan worden op het gebruik van de groep, de familie en het netwerk. Het project wordt uitgevoerd in samenwerking met ContourdeTwern, JoU, Dock, IJsterk, Streetcornerwork, Participe, Combiwel, Stichting Jeugd en Jongerenwerk Midden Holland en Dynamo en gaat op 1 mei 2016 van start.

Wordt vervolgd...

LITERATUURLIJST

- Aalbers-Van Leeuwen, M., Van Hees, L., & Hermanns, J. (2002). Risico- en protectieve factoren in moderne gezinnen: Reden tot optimisme of reden tot pessimisme? *Pedagogiek*, 22, 41-54.
- Abdallah, S.E. (nog te verschijnen). Youth work rituals: struggles for succes in Amsterdam and Beirut (proefschrift Universiteit van Amsterdam). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Arbonés Aran, N. (2015). *Capturing the Imaginary: Students and Other Tribes in Amsterdam* (Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Asscher, J., Hermanns, J., & Dekovic, M. (2008). Behoefte aan opvoedingsondersteuning van ouders van jonge kinderen, *Pedagogiek*, 28(2), 114-127.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Banhoorn, J., Broeren, S., Distelbrink, M., Greef, M. de., Grieken, A. van., Jansen, W. Pels, T., Pijnenburg, H. & Raat, H. (2013). *Cliënt-, professional- en alliantiefactoren: hun relatie met effect van zorg voor de jeugd*. ZonMW. Verkregen via: http://www.verweyjonker.nl/doc/jeugd/De-impact-van-client-professional_5240_web.pdf
- Berger, P.J. & Neuhaus, R.J. (1977). *To empower people: The Role of mediating structures in public policy*. Washington, D.C.: American Enterprise Institute for Public Policy Research.
- Boumans, J. (2012). Tussen regie en repressie. Een verkenning van het concept empowerment. *Tijdschrift voor Rehabilitatie*, 1, 28-42.
- Bischof-Köhler, D. (2012). Empathy and self-recognition in phylogenetic and ontogenetic perspective. *Emotion Review*, 4, 40–48. doi: 10.1177/1754073911421377.
- Boer, N. d., & Metz, J. W. (2012). *Meiden, wat kan je ermee? Methodische principes van het seksespecifieke werken met meisjes*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Boer, N. d., & Metz, J. W. (2014). *Meiden, dit kun je ermee. Methodische principes van het seksespecifiek werken met meisjes en jonge vrouwen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Boer, E. E., & Metz, J. W. (2015). Seksespecifiek versterken van de eigen kracht. In K. Nijhof, & R. Engels (Eds.), *Meisjes in zorg. signalering, preventie en behandeling* (pp. 87-108). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most Supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426.
- Boomkens, C., & Metz, J. W. (2015). *Meidenwerk, hoe en waarom werkt het? Een theoretisch verklaringsmodel*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Boomkens, C., Nijland, E. & Metz, J.W. (2015). *Veiligheid als randvoorwaarde van het meidenwerk*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam (Unpublished).
- Boomkens, C., Nijland, E. & Metz, J.W. (2015). *Participatie en Agency*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam (Unpublished).
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
- Borovoy, A., & Ghodsee, K. (2012). Decentering agency in feminist theory: Recuperating the family as a social project. *Women's Studies International Forum*, 35, 153-165.
- Broekhuizen, J. (2015). *Ongewenste aandacht voor vrouwen in de buurt*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam.
- Carver, A., Timperio, A., Hesketh, K. & Crawford, D. (2010). Are children and adolescents less active if parents restrict their physical activity and active transport due to perceived risk? *Social science & medicine*, 70(11), 1799-1805.
- CBS (2015, 18 juni). Meer werkende vrouwen op de arbeidsmarkt. Opgevraagd van <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/publicaties/artikelen/archief/2015/meer-werkende-vrouwen-op-de-arbeidsmarkt.htm>.
- Charrad, M. M. (2010). Women's agency across cultures: Conceptualizing strenghts and boundaries. *Women's Studies International Forum*, 33, 517-522.
- Chesney-Lind, M., Morash, M. & Stevens, T. (2008). Girls' troubles, girls' delinquency, and gender responsive programming: A review. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 41(1), 162-189.
- Christens, B. D., Peterson, N. A., & Speer, P. W. (2011). Community participation and psychological empowerment: Testing reciprocal causality using a cross-lagged panel design and latent constructs. *Health Education & Behavior*, 38(4), 339-347.
- Craeynest, P. (2001). *Levensloop van de mens. Inleiding in de ontwikkelingspsychologie*. Leuven: Acco.
- Crothers, L.M., Field, J.E. & Kolbert, J.B. (2005). Navigating power, control, and being nice: aggression in adolescent girls' friendships. *Journal of counseling & development*, 83(3), 349-354.

- Delahaij, R. (2004). Dossier empowerment. Empowerment methoden bij allochtone jongeren. Utrecht: FORUM, Instituut voor multiculturele ontwikkeling.
- Delemarre-van de Waal, H. A., & Huisman, J. (2001). Puberteit en puberteitsstoornissen: biologische regulatie, psychologische ontwikkeling en behandeling. *Tijdschrift voor Kindergeneeskunde*, 69, 145-151.
- Denner, J., Meyer, B., & Bean, S. (2005). Young women's leadership alliance: Youth-adult partnerships in an all-female after-school program. *Journal of Community Psychology*, 33(1), 87-100.
- Dieleman, A. (2012). Een nieuwe blik op jongeren. In: J. Hermes, P. Naber & A. Dieleman (Red.), *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school, media en populaire cultuur* (pp. 17-40). Bussum: Coutinho.
- DiFulvio, G. T. (2011). Sexual minority youth, social connection and resilience: From personal struggle to collective identity. *Social Science and Medicine*, 72, 1611-1617.
- Donkers, G. (2012). *Veranderen in meervoud. een driedimensionale kijk op de sociale veranderkunde*. Den Haag: Boom Lemma.
- Dorsselaer, S., Zeijl, E., Eeckhout, S., Bogt, T., & Vollebergh, W. (2007). *HBSC gezondheid en welzijn van jongeren in nederland*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Duncan, S.D. Miller, B.E. Wampold, & Hubble, M.A. (2004) (Eds.), *The heart and soul of change, second edition. Delivering what works in therapy* (2010). 325-355. Washington, DC: American Psychological Association
- Dwyer, J. J., Allison, K. R., Goldenberg, E. R., Fein, A. J., Yoshida, K. K., & Boutilier, M. A. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41(161), 75-89.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Kupfer, A., Michalik, N., Spinrad, T.L. & Valiente, C. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: a longitudinal study. *Journal of cognition and development*, 22, 544-567. doi: 10.1016/j.cogdev.2007
- Folke, C. (2006). Resilience: The emergence of a perspective for social-ecological system analyses. *Global Environmental Change*, 16, 253-267.
- Gemmeke, M., Hilverdink, P., Hoogenes, A., Valkestijn, M., Vink, C., & Smid, M. (2011). *De emancipatie van het jongerenwerk*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Gilovich, T. (1993). *How we know what isn't so?* New York: The free press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gonick, M., Renold, E., Ringrose, J., & Weems, L. (2009). Rethinking Agency and Resistance: What Comes After Girl Power? *Girlhood Studies*, 2(2), 1-9.

- Green, J. (2006). Annotation: The therapeutic alliance – a significant but neglected theme in child mental health treatment studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 425-435
- Haaster, K. (2003). *Denken en doen. programmeren in het sociale domein*. Bussum: Coutinho.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation, from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF
- Helm, P. v. d., Klapwijk, M., Stams, G. J., & Laan, P. v. d. (2009). 'What works' for juvenile prisoners: The role of group climate in a youth prison. *Journal of Children's Services*, 4(2), 36-48.
- Henry, A. (1998). 'Invisible' and 'womanish': Black girls negotiating their lives in an african-centered school in the USA. *Race Ethnicity and Education*, 1(2), 151-170.
- Hermans, K. (2014). *Methodiekwontwikkeling, evaluatie-onderzoek en de body of knowledge van het sociaal werk*. *Journal of Social Intervention*, 23(1), 33-52.
- Hermes, J., Naber, P., & Dieleman, A. (2012). *Leefwerelden van jongeren. Thuis, school media en populaire cultuur*. Bussum: Coutinho.
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start: De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: SCP.
- Hornby-Turner, Y.C., Hampshire, K.R. & Pollard, T.M. (2014). A comparison of physical activity and sedentary behavior in 9-11 year old British Pakistani and White British girls: a mixed methods study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical activity*, 11, 74.
- Hijmans, E. (1994). *Je moet er het beste van maken. een empirisch onderzoek naar hedendaagse zingevingsystemen*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Idema, W. S., Krooneman, P. S., & Rigter, J. A. E. (2010). *Evaluatie bijzondere trajecten risicojongeren 2008/2009*. Amsterdam: Regioplan.
- Ince, D., Yperen, T. A. v. & Valkestijn, M. (2013). Top tien positieve ontwikkeling jeugd. beschermende factoren in opvoeden en opgroeien. Retrieved from <http://www.nji.nl/nl/Top-tien-positieve-ontwikkeling-jeugd.pdf>.
- Isaacs, T. (2013). Feminism and agency. *Canadian Journal of Philosophy*, 32(1), 129-154.
- Jolles, J. & Idema, W. (2011). Help, de leerling verbreint! Bij de Les, juni, 6-9.
- Jongepier, N., Struijk, M., & Helm, P. v. d. (2010). 'Zes uitgangspunten voor een goed pedagogisch klimaat'. *Jeugd En Co Kennis*, 4(1), 9-18.
- Kelley, S. D., Bickman, L. & Norwood E. (2010). Evidence-based treatments and common factors in youth psychotherapie 325-355 In: Duncan, B. L., Miller, S. D., Wampold, B. E. and Hubble, M. E. (Eds.), *The heart & soul of change: Delivering what works in therapy*, 2de ed. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kinderrechtenhuis (2011). *Meldpunt kinderporn factsheet sexting*. Leiden.

- Kreek, M. de (nog te verschijnen). Empowerment form a narrative perspective: The corrective power of studying local memory websites. Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam.
- Koekkoek, B. (2011). Ambivalent connections. Improving community mental health care for non-psychotic chronic patients perceived as 'difficult'. Nijmegen: Radboud Universiteit
- Laan, G. (1990). Legitimatieproblemen in het maatschappelijk werk. Amsterdam: SWP.
- Lenhart, A. (2009). Teens and Sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging. Washington: Pew Internet & American Life Project.
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2012). THE POSITIVE DEVELOPMENT report of the findings from the first eight years. Retrieved from [file:///Users/brat/Documents/judith/Literatuur/jongerenwerk/PYD/PYD Tufts Study Wave 8.pdf](file:///Users/brat/Documents/judith/Literatuur/jongerenwerk/PYD/PYD%20Tufts%20Study%20Wave%208.pdf)
- Lerner, R. M. L. (2005). Positive youth development. participation in community youth development programs and community contributions of fifth grades adolescents: Findings from the first wave of the 4H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lin, K. K., Sandler, I. N., Ayers, T. S., Wolchik, S. A., & Luecken, L. J. (2004). Resilience in parentally bereaved children and adolescents seeking preventive services. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(4), 673-683.
- Luthar, S. S., Cicchitti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S.S., Sawyer, J.A. & Brown, P.J. (2006). Conceptual issues in studies of resilience. Past, present and future research. *New York Academy of Sciences*, 1094, 105-115.
- Lyons, M., Smuts, C., & Stephens, A. (2001). Participation, empowerment and sustainability: (How) Do the links work? *Urban Studies*, 38(8), 1233-1251.
- Marsh, P. (2007). Developing an enquiring social practice. practitioners, researchers and users as scientific partners. Houten: Bohn Stafleu & Loghum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- McDonald, N., Deakin, E., & Aalborg, A. (2010). Influence of the Social Environment on Children's School Travel. *Preventive Medicine*, 50(1), 65-68.
- McMunn, A., Bartley, M., & Kuh, D. (2006). Women's health in mid-life: Life course social roles and agency as quality. *Social Science & Medicine*, 63, 1561-1572.

- Meeus, W. (1993). De psychosociale ontwikkeling van adolescenten. In W. Meeus, & H. 'l. Hart (Eds.) Jongeren in Nederland. Een nationaal survey naar ontwikkeling in de adolescentie en naar intergenerationale overdracht. Amersfoort: Academische Uitgever.
- Merens, A., & Brakel, M. v. d. (2014). Emancipatiemonitor 2014. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau en Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Merens, A., Hartgers, M., & Brakel, M. (2012). Emancipatiemonitor 2012. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Merten, D. E. (1997). The meaning of meanness: Popularity, competition, and conflict among junior high school girls. *Sociology of Education*, 70(3), 175-191.
- Metz, J. W. (2011a). Kleine stappen, grote overwinningen. Jongerenwerk als historisch beroep met perspectief. Amsterdam: SWP.
- Metz, J. W. (2013). De waarde(n) van het jongerenwerk. Amsterdam: HvA publicaties.
- Metz, J. W. (nog te verschijnen). De ontwikkeling van een met onderzoek onderbouwde methodiek voor het meidenwerk. *Journal of Social Intervention*, 25(1).
- Metz, J. W., & Sonneveld, J. (2012). De inloop als ingang. Onderzoeksrapport over de werking en de resultaten van de inloop als werkwijze in het grootstedelijk jongerenwerk. Amsterdam: Youth Spot.
- Mitchell, K.J., Finkelhor, D., Jones, L.M. & Wolak, J. (2012). Prevalence and Characteristics of Youth Sexting: A National Study. *Pediatrics*, 129(1), 13-20.
- Montfoort, V., Opvoedhulp, S. J. & Schrikkergroep, W. (2010). NPT - LVB. Nieuwe perspectieven bij terugkeer. Nazorg en preventie van terugval voor jongeren met een lichtverstandelijke beperking na vrijheidsbeneming. Amsterdam. Verkregen via:
<http://www.williamschrikkergroep.nu/upload/pages/NPT-LVB.pdf>
- Morreel (z.j.). De kracht van resilience voor maatschappelijk kwetsbare jongeren. Overgenomen uit: Loots, C., Schaumont, C. (Red.). (2006). Kwetsbare jongeren: een uitdaging aan de samenleving en het salesiaanse opvoedingsproject. Oud-Havelee. Don Boscovormingscentrum. 107-138.
- Naber, P.M. (2004). Vriendschap en sociale cohesie. De betekenis van leeftijdgenoten in de opvoeding van jeugd. Inaugurele rede. Den Haag: Hogeschool Inholland.
- Nijhof, K., & Engels, R. (2015). Sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescente meisjes. In K. Nijhof, & R. Engels (Eds.), *Meisjes in zorg. signalering, preventie en behandeling* (pp. 23-44). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Nijland, E. (2014). Het bereik van meiden. Onderzoeksrapport (masterthesis). Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

- Peper, J., & Crone, E. (2015). Biologie van meisjes: Hormonen en hersenontwikkeling in de puberteit en adolescentie. In K. Nijhof, & R. Engels (Eds.). Meisjes in zorg. signalering, preventie en behandeling (pp. 45-56). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-579.
- Pollack, S. (2000). Reconceptualizing Women's Agency and Empowerment. *Women & Criminal Justice*, 12(1), 75-89.
- Portzky, M., Audenart, K., & De Bacquer, D. (2009). Resilience in de Vlaamse en Nederlandse algemene populatie. Resultaten bij de normeringsstudie van de RS-nl Resilience Scale-Nederlandse versie. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 39(3), 183-193.
- Prestby, J. Wandersman, A., Florin, P., Rich R., & Chavis, D. M. (1990). Benefits, costs, incentives management and participation in voluntary associations. *American Journal of Community Psychology*, 18, 117-149.
- Prinsen, H. & Terpstra, K. J. (2009). Pubers van nu: Praktijkboek voor iedereen die met pubers werkt. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Pijnenburg(red), H. (2010). Zorgen dat het werkt, werkzame factoren in de zorg voor de jeugd. Amsterdam: SWP
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Towards a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating setting. *American Journal of Community Psychology*, 23, 795-807.
- Remillard, A. M., & Lamb, S. (2005). Adolescent girls' coping with relational aggression. *Sex Roles*, 53(3/4), 221-229.
- Rich, R.C., Edelstein, M., Hallman, W.K., & Wandersman, A.H. (1995). Citizen Participation and Empowerment: The Case of Local Environmental Hazards. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 657-676.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335-344.
- Samman, E., & Santos, M.E. (2009). Agency and Empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence. <http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-RP-10a.pdf>.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Slot, W. & Aken, M. van (2010). Psychologie van de adolescentie. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Spanjaard, H. & Slot, W. (2015). Tijden veranderen, ontwikkelingstaken ook. Een 'update' van het competentiemodel. *Kind en Adolescent Praktijk*, 3, 14-21. DOI: 10.1007/s12454-015-0029-0.

- Sonneveld, J., & Metz, J. W. (2015). *Groepswork met jongeren in de wijk* (1st ed.). Amsterdam: SWP.
- Spierts, M. (2014). *De stille krachten van de verzorgingsstaat. Geschiedenis en toekomst van sociaal-culturele professies*. Amsterdam: Van Genneep.
- Stevens, L. (2015). Grooming en cyberlokking strafbaar. *Rechtskundig Weekblad*, 844.
- Swierstra, T., & Tonkens, E. (2008). *De beste de baas? prestatie, respect en solidariteit in een meritocratie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tang, S. Y. S., & Anderson, J. M. (1999). Human agency and the process of healing: Lessons learned from women living with a chronic illness – ‘re-writing the expert’. *Nursing Inquiry*, 6, 83-93.
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people*. Save the children.
- Updegraff, K.A., McHale, S.M., Crouter, A.C. & Kupanoff, K. (2001). Parents’ involvement in adolescents’ peer relationships: a comparison of mothers’ and fathers’ roles. *Journal of marriage and family*, 63(3), 655-668.
- Van Regenmortel, T. (2002). *Empowerment en maatzorg. een krachtgerichte psychologische kijk op armoede*. Leuven (België): Uitgeverij Acco.
- Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk, time, and domains of competence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 30-58.
- Vanwesenbeeck, I. (2011). Oratie: Diverse verlangens. seksuele ontwikkeling onder moderne dubbele moraal. *Tijdschrift Voor Seksuologie*, 34(4), 232-239.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-1054.
- Verzaal, H. (2002). *Empowerment in de jeugdzorg: onderzoek naar empowerment bevorderend gedrag van hulpverleners*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (Dissertation).
- Vollebergh, W. A. M. (2008). *De tijd van je leven. jeugd in veranderende culturele contexten*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Waldron, L. M. (2011). “Girls are worse”: Drama queens, ghetto girls, tomboys, and the meaning of girl fights. *Youth & Society*, 43(4), 1298-1334.
- Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report; <http://www.euro.who.int/Document/E88086.pdf>, accessed 01 February 2006).
- Wester, F. (1991). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Muiderberg: Coutinho.
- Wike, T. L., Miller, S., Winn, D., & Taylor, J. (2013) Going Along to Get Along? Interpersonal Processes and Girls' Delinquency. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 604-615, DOI: 10.1080/10911359.2013.772462.

- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 100-114.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.
- Zimmerman, M. A., Israel, B. A., Schulz, A., & Checkoway, B. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20, 707–727.
- Zuurmond, M. A., Geary, R. S., & Ross, D. A. (2012). The effectiveness of youth centres in increasing use of sexual and reproductive health services. A systematic review. *Studies in Family Planning*, 43(4), 239-254.

© Hogeschool van Amsterdam
Maart 2016

LECTORAAT YOUTH SPOT
Amsterdams Kenniscentrum voor Maatschappelijke Innovatie
Wibautstraat 5a
Postbus 1025
1000 BA Amsterdam
www.hva.nl/akmi